



Kolmiportaisen tuen tehostettu tuki

– oppilaan tukitoimien sekä oppimisen edistymisen ja oppimisen arviointi

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Yleinen ja aikuiskasvatustiede
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Maaliskuu 2018
Kirsi Koivu
Ohjaajat
Helena Thuneberg
Markku Niemivirta
Merja Ikonen-Varila

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		Osasto - Institution - Department Käyttäytymistieteiden laitos	
Tekijä - Författare - Author Kirsi Koivu			
Työn nimi - Arbetets titel Kolmiportaisen tuen tehostettu tuki – oppilaan tukitoimien sekä oppimisen edistymisen ja oppimisen arviointi			
Title Three-tiered support Intensified support – Assessment of student support activities, learning progress and learning			
Oppiaine - Läroämne - Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Merja Ikonen-Varila, Helena Thuneberg ja Markku Niemivirta		Aika - Datum - Month and year 06.03.2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 60 s. / 9 s.
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) kolmiportaisen tuen kaikki vaiheet (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki) perustuvat oppilaan tuen tarpeen sekä oppimisen ja edistymisen arvioimiseen. Opettajien arviointi oppilaan edistymisestä ja tarvittavista tukitoimista on siis keskeisessä asemassa tehostetun tuen järjestämisessä. Tutkimuksessa tarkastellaan Vantaan koulun 3. ja 6. luokkien opettajien käsityksiä tehostetun tuen lähtökohtiin. Tutkimuksessa tarkastellaan myös, eroavatko opettajien vastaukset arviointitavoiltaan sekä onko näillä arviointitavoilla yhteyttä opettajien käsityksiin tehostetun tuen lähtökohtiin; lähikouluperiaatteeseen, kokemukseen tehostetun tuen toimivuuteen arjessa, tietämykseen tehostetun tuen toimintamalleista, sekä kolmiportaisen tuen eri vaiheiden tunnistamiseen. Aiemmat opettajille tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat ovat kokeneet inklusiivisen opetuksen kielteiseksi. (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, s. 86–95). Tutkimuksissa on todettu, että opettajakoulutuksessa tulee kiinnittää huomiota opettajien asenteiden, tietojen ja taitojen parantamiseen, kun tavoitellaan inklusiivista koulua. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2012, s. 5–7).</p> <p>Kysely tehtiin osana ”Oppimaan oppimisen” -tutkimusta Vantaan kolmansien ja kuudensien luokkien opettajille (N=174) keväällä 2016. Kyselyssä oli erilaisia väittämiä tehostetusta tuesta ja yksi avoin kysymys arvioinnista. Tutkimuksessa käytettiin kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä. ”Oppimaan oppimisen” -kyselyn väittämät tehostetun tuen periaatteista ja tuen toimivuudesta olivat likertinaasteikolla, ja näitä väittämiä vertailtiin SPSS-ohjelmalla. Vastauksia vertaillaan perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2016) ja perusopetuslakiin. Opettajilta kysyttiin, kuinka he arvioivat tehostetun tuen oppilaiden oppimista ja edistymistä lukukauden aikana ja lukuvuositodistuksissa. Vastaukset luokiteltiin kvalitatiivisesti sisällönanalyysia käyttäen ja niistä tehtiin erilaiset arviointitavat -ryhmittely.</p> <p>Neljännes (24,50 %) vastaajista arvioi tehostetun tuen oppilasta monipuolisesti ja jatkuvasti opetussuunnitelman mukaisesti. Tämä monipuolisen arviointitavan ryhmä suhtautui positiivisimmin inklusion toteutumiseen tai erilaisten tukitoimien käyttämiseen sekä tuen eri vaiheiden tunnistamiseen. Kuitenkin suurin osa vastanneista (42 %) arvioi tehostetun tuen oppilasta muutaman kerran vuodessa kirjallisesti. Nämä vastaajat suhtautuivat kaikkein negatiivisimmin inklusioon. Tuloksista voi päätellä, että jatkuvan monipuolisen arvioinnin toteutumisella on positiivinen yhteys tehostetun tuen toteutumiseen ja inklusiivisiin käytänteisiin. Lähikouluperiaatteen toteutuminen vaatii koulutusta, yhteneväisiä arviointimenetelmiä ja esimerkkejä inklusiivisista käytänteistä.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Tehostettu tuki, inklusio ja arviointi			
Keywords Intensified support, inclusive school ja assessment			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva			

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		Osasto - Institution - Department Institute of Behavioural Sciences	
Tekijä - Författare - Author Kirsi Koivu			
Työn nimi - Arbetets titel Kolmiportaisen tuen tehostettu tuki – oppilaan tukitoimien sekä oppimisen edistymisen ja oppimisen arviointi			
Title Three-tiered support: Intensified support – Assessment of student support activities, learning progress and learning			
Oppiaine - Läroämne - Subject General and adult education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Merja Ikonen-Varila, Helena Thuneberg ja Markku Niemivirta		Aika - Datum - Month and year 06.03.2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages pp. 60 + pp 9.
Tiivistelmä - Referat – Abstract The new Curriculum for Basic Education (2016) suggests that all stages of three-tiered support (general, intensified and special support) are based on the need for additional student support as well as learning and progress assessments. Teachers’ assessment of the pupil’s progress and the necessary support measures are thus central to the provision of enhanced support. This study also examines whether teachers differ in their assessment methods and whether these approaches are connected to the basics of enhanced support, specifically to the principle of close school, the effectiveness of enhanced support in everyday life, knowledge of enhanced support schemes, and identification of the different phases of three-tiered support. Previous studies by teachers have shown that they experience inclusive education as negative. (Murto, Naukkarinen & Saloviitta 2001, pp. 86-95). Studies have found that there is a need for teacher training concerning attitudes, knowledge and skills (European Center for the Development of Special Needs Education, 2012, pp. 5-7). The questionnaire was conducted with the teachers of third and sixth grade classrooms in the City of Vantaa (N=174) in the spring of 2016, using the “Learning Lesson” classroom teachers’ questionnaire. There were various statements about enhanced support and one open question about evaluation. Quantitative and qualitative methods were used in the study. The lessons from the “Learning Lesson” questionnaire about the principles of enhanced support and the effectiveness of support used the Likert scale, and these claims were compared using the SPSS software. The answers are compared to the Curriculum (2016) and the Basic Education Act. Teachers were asked how they evaluated enhanced support for pupils’ learning and progress during the semester and academic year. Responses were categorized qualitatively with content analysis and a variety of assessment methods were used. 24.5% of the respondents assessed the enhanced support of the pupil diversely and consistently in accordance to the curriculum. This versatile assessment group was most positively concerned with the implementation of an inclusive atmosphere or the use of various support measures and the recognition of different levels of support. However, almost 42% of the respondents assessed intensified support for the pupil at least once a year, in writing. This group of respondents was the most negatively inclined toward inclusive schools. The results suggest that the pursuit of multi-faceted assessment has a positive relationship to attitudes towards enhanced support and inclusive practices. Implementation of the close school principle requires training, consistent assessment methods and, for example, use of inclusive practices.			
Avainsanat - Nyckelord Tehostettu tuki, inkluusio ja arviointi			
Keywords Intensified support, inclusive education and assessment			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			

Sisällys

1	JOHDANTO	5
2	KOLMIPORTAISEN TUEN JÄRJESTÄMISTÄ OHJAAVIA PERIAATTEITA.....	7
3	KOLMIPORTAISEN TUEN TEHOSTETTU TUKI	10
3.1	TEHOSTETUN TUEN TUKIMUODOT.....	12
3.2	TEHOSTETUN TUEN TARPEEN MÄÄRITTELY.....	15
3.3	TEHOSTETUN TUEN OPPILAAN PEDAGOGINEN ARVIO JA OPPIMISSUUNNITELMA	16
4	TEHOSTETUN TUEN OPPILAAN ARVIOINTI	20
4.1	MONIPUOLISET TAVAT NÄYTTÄÄ OSAAMINEN.....	20
4.2	TUKITOIMIEN JA EDISTYMISEN ARVIOINTI.....	22
4.3	ERILAISIA ARVIOINNIN TAPOJA	24
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
5.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	27
5.2	MITTARIT	28
5.3	OSALLISTUJAT	29
5.4	ANALYYSIT	29
6.	TULOKSET	33
6.1	OPETTAJIEN KOKEMUKSIA TEHOSTETUN TUEN LÄHTÖKOHTIIN JA KÄYTETYT TUKITOIMET	33
6.2	KUINKA OPETTAJAT ARVIOIVAT TEHOSTETUN TUEN OPPILASTA	37
6.3	MITEN KÄSITYKSET TEHOSTETUN TUEN LÄHTÖKOHTIIN ON YHTEYDESSÄ ARVIOINNIN TOTEUTTAMISEEN TAI OPETUSVUOSIIN	42
6.4	MITEN KÄSITYKSET TEHOSTETUN TUEN LÄHTÖKOHTIIN ON YHTEYDESSÄ OPETTAJIEN TYÖVUOSIIN	44
7	DISKUSSIO	50
8	LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI JA MAHDOLLISET JATKOTUTKIMUKSET	55
9	LÄHTEET:	57
10	LIITTEET:	61
	LIITE 1. TUTKIMUSLUPA	61
	LIITE 2. VANTAA OPIOPI2016 – KYSELY TUKIJÄRJESTELYISTÄ.....	62
	LIITE 3. PEDAGOGINEN ARVIO	64
	LIITE 4. OPPIMISSUUNNITELMA	66
	LIITE 5. KUVAAVAT TIEDOT	67
	LIITE 6. PERUSTAITOSEULOJEN KÄYTTÖÖNOTTO	68

1 Johdanto

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, kuinka luokanopettajat kokevat lähikouluperiaatteen ja tehostetun tuen toimivuuden arjessaan sekä kuinka tehostettu tuki voidaan saada vielä tehokkaammin käyttöön. Lähestyn aihetta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016) oppimisen ja edistymisen arvioinnin kautta. Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman kolmiportaisen tuen kaikki vaiheet (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki) perustuvat oppilaan tuen tarpeen sekä oppimisen ja edistymisen arvioimiseen. Opettajien arviointi oppilaan edistymisestä ja tarvittavista tukitoimista on keskeisessä asemassa tehostetun tuen järjestämisessä.

Suomalainen koulutusmalli on kytköksissä kansainvälisiin yhteyksiin. Suomi on vahvistanut YK:n yleiskokouksessa kaikkien lasten oikeuden saada opetusta lähikoulussa yhdessä muiden ikätovereiden kanssa. (YK 1993.) Tämän sopimuksen myötä sai alkunsa Suomen perusopetuslain muutos (642/2010), lähikouluperiaate ja kolmiportaisen tukimallin kehittäminen vuonna 2007. Suomen perusopetuksen yleisen ja erityisen tuen väliin lisättiin vuonna 2010 uusi tukimuoto, tehostettu tuki. (Opetusministeriö 2008.) Perusopetuslakimuutoksen (642/2010) myötä oppilaat saavat tarvitsemansa koulunkäynnin ja oppimisen tuen ensisijaisesti lähikoulussaan. Vuoden 2011 lakimuutoksen jälkeen tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osuus on kasvanut vuosittain. Syksyllä 2016 Suomen peruskoulun oppilaista tehostettua tukea sai 49 400 eli 9,0 prosenttia peruskoulun oppilaista ja erityistä tukea 41 000 eli 7,5 prosenttia peruskoulun oppilaista. Kolmiportaisesta tukimallista huolimatta, erityisoppilaiden määrä on 4,2 prosenttia enemmän kuin syksyllä 2011. (Suomen virallinen tilasto 2017.)

Suomalaisissa tutkimuksissa on todettu, että opettajat ovat kokeneet inklusiivisen opetuksen kielteiseksi (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, s. 86–95). Kun lähikouluperiaate laajenee, opettajat ovat uusien tilanteiden edessä. Tarvitaan enemmän tietoa, kokemusten jakamista ja uusia toimintamalleja. Opettajien ja henkilökunnan on oltava mukana suunnittelemassa ja järjestämässä opetusta kaikille oppilaille omassa koulussaan. Asenteella ja materiaalisilla resursseilla on silloin tärkeä merkitys. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, s. 343–358.) Opettajien sitoutuminen ja usko inklusiivisen koulun ideaan on ehdottoman tärkeää inklusion onnistumiseksi. Hyvätkään resurssit eivät riitä, mikäli sitoutuminen ja ymmärrys asian tärkeydestä puuttuvat. Inklusiivinen koulu pyrkii kehittämään opetuksen tavallisessa luokassa sellaiseksi, että henkilökunnan asenteelliset ja

materiaaliset resurssit pystyvät vastaamaan oppilasjoukon tarpeisiin. (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, s. 98–99.) Heterogeenisissä luokissa myös opetuksen suunnittelu ja arviointi korostuvat. Opettajilta vaaditaan myös jatkuvaa opetus- ja toimintatapojen arvioimista, soveltamista ja kehittämistä oppilaiden osallistamisen lisäämiseksi. (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, s. 113.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Vantaan koulun 3. ja 6. luokkien opettajien kokemuksia tehostetun tuen lähtökohtiin. Aineisto kerättiin kyselynä keväällä 2016 Vantaan kolmansien ja kuudensien luokkien opettajilta osana ”Oppimaan oppimisen” -tutkimusta (Vantaa opio 2016 -kysely tukijärjestelyistä). Kyselyssä oli väittämiä tehostetun tuen lähtökohdista ja tukitoimista; lähikouluperiaatteesta (inklusiivisesta koulusta), jossa kaikki oppilaat opiskelevat yhdessä riittävin tukikeinoin, kokemuksesta tehostetun tuen toteutumisesta omassa arjessa, tehostetun tuen toimintamallien tuntemisesta, sekä kolmiportaisen tuen eri vaiheiden tunnistamisesta.

Lisäksi kyselyssä oli avoin kysymys, jossa pyydettiin arvioimaan tehostetun tuen oppilaan edistymistä lukuvuoden aikana ja lukuvuosittodistuksessa. Tutkimuksessa tarkastellaan myös, eroavatko opettajien vastaukset arviointitavoiltaan sekä onko näillä arviointitavoilla yhteyttä suhtautumiseen tehostetun tuen lähtökohtiin. Tutkimuksessa tarkastellaan myös, selittääkö ero opetuskokemuksessa eroja näissä tekijöissä.

Tutkimuksessa verrataan Vantaan kolmannen ja kuudennen luokanopettajien vastauksia arvioinnista, tehostetun tuen periaatteista ja tukimuodon toteutumisesta perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2016) ja perusopetuslakiin. Tutkimus on tärkeää tässä vaiheessa, kun kolmiportainen tuki on ollut käytössä jo seitsemän vuotta. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, kuinka tehostetun tuen periaatteet ja tuki toteutuu käytännössä sekä kuinka tehostettu tuki voidaan saada vielä tehokkaammin käyttöön.

Tutkimuksessa käytettiin monimetodista (mixed methods) otetta käyttäen kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä.

2 Kolmiportaisen tuen järjestämistä ohjaavia periaatteita

Suomi on sitoutunut kansainvälisten sopimusten (Unescon Salamancan sopimus 1994) perusteella kehittämään koulutusjärjestelmää ja opetusta niin, että kaikkien lasten oppiminen voidaan turvata. Opetuksen järjestämisen lähtökohtana on kaikkien lasten oikeus opiskella lähikoulussaan. Lähikoululla tarkoitetaan opetuksen järjestämisen paikkaa. Lähikouluperiaatteen mukaan jokainen lapsi käy koulua ensisijaisesti kotiaan lähimmässä koulussa. (Opetusministeriö 2007, s. 55.) Lähtökohtana on, että oppimisessaan ja kehityksessään tukea tarvitsevan oppilaan opetus järjestetään riittävin tukitoimin yleisopetuksessa oppilaan lähikoulussa. Tästä alkoi kolmiportaisen mallin kehittäminen. (Opetusministeriö 2007, s. 11–36.)

Osallistavan kasvatuksen (inclusive education) myötä kaikilla oppilailla on oikeus käydä koulua lähikoulussa ja tavoitteena on, että erityiskouluja ei enää tarvittaisi (Saloviita 2008, 151). Inklusiivisella opetuksella tarkoitetaan sitä, että oppilas saa lähikoulussaan riittävän ja oikea-aikaisen tuen oppimiselle. Inklusiivisuus on periaate, joka edellyttää toimintarakenteiden kehittämistä sekä toimintakulttuurin ja pedagogisten menetelmien kehittämistä, jotka edistävät kaikkien oppilaiden kasvua ja kehitystä. (Opetusministeriö 2007, s. 40–58.) Murto, Naukkarinen ja Saloviita (2001) määrittelevät inkluusion oppimisen ja opettamisen lähestymistapana. Lähestymistavassa tarkastellaan, kuinka oppilaan oppimisen esteisiin voidaan puuttua oppilaan omassa oppimisympäristössä (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, s. 20–23). Inklusiivisessa koulussa opetusta kehitetään sellaiseksi, että henkilökunnan asenteelliset ja materiaaliset resurssit pystyvät vastaamaan heterogeenisen oppilasjoukon tarpeisiin. Inkluusion onnistuminen edellyttää myös, että opetuksen eriyttäminen ja jatkuva oppilaan arviointi sujuvat hyvin. Tällöin myös oppilaiden yksilöllisiin haasteisiin pystytään vastaamaan. (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, s. 98–99.)

Perusopetuslakimuutoksen (642/2010) myötä oppilaat saavat tarvitsemansa koulunkäynnin ja oppimisen tuen ensisijaisesti lähikoulussaan. Oppimisen, kasvun ja koulunkäynnin tuen järjestämisen kannalta lähikouluperiaate merkitsee tuen toteutumista oppilaan omassa toiminta- ja kasvuymäristössä. Tämä edellyttää, että tuki löytyy oppilaan lähikoulusta tai alueelta. Tuki järjestetään opettajien ja muun henkilöstön yhteistyönä sekä moniammatillisena yhteistoimintana. (POPS 2016.)

Suomi ei ole ainoa maa Euroopassa, jonka kehityssuuntana on inklusio. Kansainvälisiä tutkimuksia erityisopetuksesta ja inklusiosta on tehnyt Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, joka on tutkinut inklusion toteutumista Euroopan maissa. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) on kerännyt jäsenmaistaan ja analysoinut vertailevaa tutkimustietoa. Kehittämiskeskus on jäsenmaiden* opetusministeriöiden perustama. Kehittämiskeskuksen tutkimustieto perustuu tiedotteisiin, julkaisuihin, raportteihin ja verkkosivustoihin. Tavoitteena on tuoda esille Euroopan kehittämiskeskuksen jäsenmaiden tutkimustulokset hyvistä inklusiivisista käytännöistä. (Watkins 2003, 20–21.) Kehittämisraportissa todetaankin, että inklusiiviselle opettajalle tärkeitä ovat asenteet, tiedot ja taidot ja jatkuva arviointi (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2012, s. 10).

Moberg (1984, 1997, 1998) on tutkinut suomalaisten opettajien suhtautumista kaikkien oppilaiden sijoittamisesta yleisopetuksen luokkaan. Tutkimusten mukaan opettajien asenteet ovat olleet kielteisiä. 2000-luvulla Mobergin tutkimuksessa suunta on ollut edelleen sama – suhtautuminen on ollut varsin kielteistä. Kaikista kielteisintä asennoituminen inklusioon oli aineenopettajilla ja seuraavaksi luokanopettajilla. Opettajat kokivat kaikista kielteisimpänä inklusion, kun puhuttiin vaikeasti vammaisten oppilaiden opetuksesta yleisopetuksen ryhmässä. Yhtä kielteisenä opettajat näkivät inklusion myös silloin, kun opettajalla ei ollut tarvittavaa erityisopetuksen ammattitaitoa. (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, s. 86–92.) Moberg toteaa, että opettajien kokemuksissa ilmenevät syyt liittyvät opettajien käsityksiin erilaisuudesta ja sen kohtaamisesta opetettaessa kaikkia lapsia yhdessä. Opettajat kokevat myös, että oppilaat saattavat olla niin erilaisia, että yksilöllisiä kasvatustarpeita on vaikeaa ja mahdotonta toteuttaa yleisopetuksen luokassa. (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, s. 86–92.)

Luokkien heterogeenisyys ja oppilasmäärät ovat aiheuttaneet paljon kriittistä keskustelua. Kansainvälisissä tutkimuksissa on kuitenkin toistuvasti osoitettu, ettei luokkakoolle ole juurikaan yhteyttä oppimistuloksiin. (Hattie 2009.) Vainikainen, Hienonen, Hautamäki ja Hotulainen (2015, s. 36–48) ovat tehneet tutkimusta oppilaiden ajattelutaitojen kehittymisestä erikokoisissa luokissa ja he toteavat, että tuensaajien ajattelutaidot edistyvät myös suuremmissa luokissa, mikä tukee näkemystä lähikoulusta. Aikaisemmissa tutkimuksissa on myös todettu, että erityisoppilaiksi diagnosoitujen lasten oppimistulokset ovat olleet tehottomia pienryhmissä verrattuna tavallisiin luokkiin.

(*Alankomaat, Belgia, Espanja, Irlanti, Islanti, Iso-Britannia, Italia, Itävalta, Kreikka, Luxemburg, Norja, Portugali, Ranska, Ruotsi, Saksa, Suomi, Sveitsi ja Tanska, Latvia, Liettua ja Viro ja Tsekin tasavalta)

Määrälliset ja laadulliset tutkimukset ovat olleet tuloksiltaan yhteneväisiä. Bakerin, Wangin ja Walbergin (1994–1995, s. 33–35) tutkimukset ovat osoittaneet, että erityisopetus tuotti parempaa tulosta niin tiedollisesti kuin sosiaalisesti, kun se järjestettiin tavallisilla luokilla kaikilla ikäryhmillä.

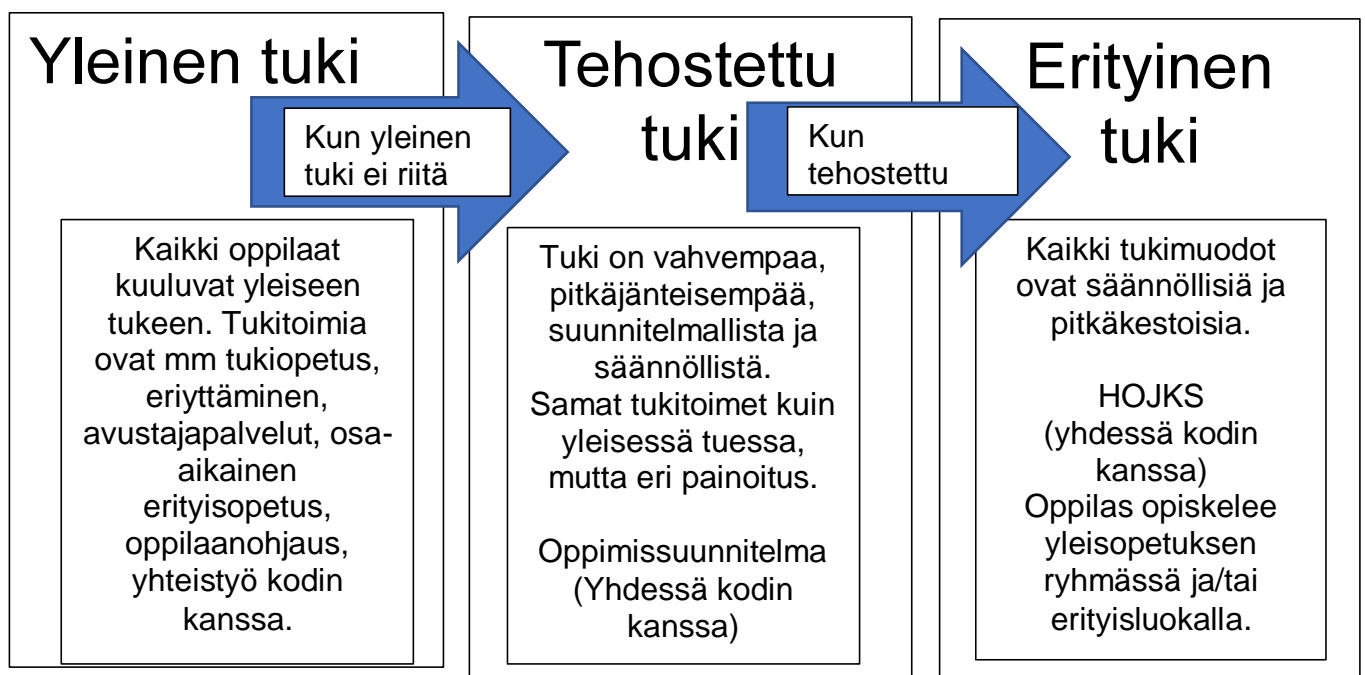
Luokanopettajan asenteet inklusiota ja arviointia kohtaan ovat ratkaisevia. Jotta opettajille syntyisi myönteinen asenne inklusiota kohtaan, he tarvitsevat oikeanlaista koulutusta, resursseja, tukea ja käytännön kokemuksia onnistuneesta inklusiosta. Myönteisten asenteiden muodostumiseen tarvitaan tietoa onnistuneista inklusiivisista käytänteistä. (Watkins 2007, s. 51.) Tämä puoltaa Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen näkemyksiä, joiden mukaan inklusiivinen koulu tarvitsee yhteneväisiä arviointimenetelmiä ja tietoa opettajien tarvitsemasta osaamisesta, asenteista, tiedoista ja taidoista. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2012, s. 8–9.)

Nykyään asenteet inklusiota kohtaan ovat kehittyneet hiukan positiivisemmiksi. Kuorelahti, Savolainen ja Puro (2005) ovat tehneet tutkimusta yhdeksässä jyvaskyläläisessä peruskoulussa keväällä 2004. Aineisto kerättiin kyselylomakkeilla 153 opettajalta, 27 avustajalta ja 23 rehtorilta. Tulosten mukaan koulun henkilöstön asenteet olivat hieman myönteisempiä inklusioon kuin aikaisemmin. Asenteet olivat kuitenkin selkeästi jakaantuneet kahtia. Myönteisemmin inklusion kokivat rehtorit ja kielteisimpänä edelleen aineenopettajat. (Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004.) Mobergin ja Savolaisen (2009) tutkimus puoltaa myönteisten asenteiden kehittämistä. Heidän tutkimuksessaan opetushenkilökunnasta kaikkein myönteisemmin inklusioon suhtautuivat myös rehtorit, mutta kielteisimpiä olivat luokanopettajat (Moberg & Savolainen 2009, s. 94).

3 Kolmiportaisen tuen tehostettu tuki

Opetusministeriö asetti 14.3.2006 ohjausryhmän, jonka tehtävänä oli laatia perus- ja erityisopetuksen pitkän tähtäimen kehittämisstrategia. Tämän uudistuksen tavoitteena oli parantaa perusopetuksen laatua ja erityisesti tukea oppilaiden opiskelua esi- ja perusopetuksessa. Näin perusopetuksen saatavuus lähikoulun muodossa turvattaisiin. Ohjausryhmä sai työnsä päätökseen 5.11.2007. Tässä uudistuksessa painotetaan ajanmukaisesti hyvän lähikoulun ja inklusiivisen opetuksen merkitystä. (Opetusministeriö 2007.) Opetusministeriön asettama ohjausryhmä esittää, että yleisen ja erityisen tuen väliin otetaan käyttöön tehostettu tuki (yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki). Tehostetun tuen avulla tuetaan oppimista sekä ehkäistään oppilaan oppimisen tai kehitykseen liittyvien vaikeuksien kasautumista. (Opetusministeriö 2007, s. 58–62.)

Opetuksen järjestämisen lähtökohtana on aina yleisopetus, mutta oppilaan oppimista vaikeuttavien tekijöiden ilmetessä on käytettäviä tukitoimia kohdennettava tai tarvittaessa siirryttävä tuen tasolta toiselle (ks. kuvio 1).



KUVIO 1. Kolmiportainen tuki

Tehostettua tukea annetaan silloin, kun yleinen tuki ei riitä. Tehostettu tuki suunnitellaan yksittäistä oppilasta varten kokonaisuutena. Se on luonteeltaan vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. (POPS 2016, s. 63, Vantaan OPS 2016, s. 24–32.) Perusopetuslain mukaan oppilaalle, joka

tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on *pedagogiseen arvioon perustuen annettava tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti*. (Perusopetuslaki 16 a § 1 mom. (642/2010).) Tehostetun tuen toteuttamiseksi laaditaan oppimissuunnitelma, jossa kuvataan oppilaan tarvitsema tuki ja sen järjestäminen. Tehostetun tuen oppilaat opiskelevat lähikouluissa erilaisin tukitoimin ja tuen tarvetta arvioidaan määräajoin tai tarvittaessa. (POPS 2016, s. 63, Vantaan OPS 2016, s. 25.)

Tehostettua tukimuotoa tulee toteuttaa riittävän pitkään, jotta oppilaalle annettujen tukitoimien vaikuttavuutta ja vahvuutta voidaan arvioida. Arvioinnissa otetaan kantaa tukimuotojen sopivuuteen ja tuen tasoon jatkossa. Oppilas siis voi siirtyä takaisin yleiseen tukeen tai jatkaa tehostetussa tuessa samoilla tai muunnelluilla tukitoimilla tai siirtyä tarvittaessa erityiseen tukeen. Erityinen tuki järjestetään ensisijaisesti oppilaan lähikoulussa erilaisin joustavin järjestelyin tai erityisryhmässä. (POPS 2016, s. 63, Vantaan OPS 2016, s. 25.)

Kun oppilas siirtyy tehostettuun tukeen, hänellä voi olla erilaisia tarpeita tai ongelmia. Sellaisia voivat olla kasvuun ja hyvinvointiin liittyvät ongelmat tai koulunkäyntiin liittyvät ongelmat, kuten motivaatio-ongelmat tai kiusaamisen kohteeksi joutuminen. Maahanmuuttajataustaisella oppilaalla on usein suomen kieleen liittyviä vaikeuksia. Ongelmat voivat olla myös oppimiseen liittyviä, kuten lukivaikeus tai tarkkaavaisuuden ja keskittymisen ongelmat. Syynä voivat olla myös ympäristöön liittyvät tekijät. Myös koulun tuki oppimiselle saattaa olla puutteellista. (Vantaan ohjeistus 2011, s. 17.) Tehostetun tuen tarpeeseen on monia syitä. Perusopetuslain mukaan *opetukseen osallistuvalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tarpeen ilmetessä*. (Perusopetuslaki 30§ 1mom. (642/2010)). *Tehostetun tuen avulla tuetaan suunnitelmallisesti oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä ja tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien kasvamista, monimuotoistumista ja kasautumista. Tehostetun tuen aikana voidaan käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja, lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta*. (Perusopetuslaki 16 a § 1 mom. (642/2010).)

Suomen kolmiportainen malli ei ole ainoa maailmassa. Vuonna 2004 Yhdysvalloissa on lanseerattu Response to Intervention (RTI) -malli, joka perustuu myös kolmen tason malliin. Yleisen tason jälkeen tulee ns. tehostettu taso (intervention-taso) ja viimeisenä erityisopetuksen taso (intensive intervention). Yhdysvaltalainen RTI-malli sisältää tutkimusperustaisen näkökulman koulussa annettavaan tukeen. Tämä interventiomalli muistuttaa hieman suomalaista kolmiportaista tukea, jossa tärkeänä koetaan varhainen tuki. Mallissa on ollut tavoitteena luoda yhtäläiset kriteerit tuen tarpeen tunnistamiselle. Yhdysvalloissa haluttiin myös oppimisvaikeuksien diagnosoinnin ongelmiin

parempia ratkaisuja. Yhdysvaltalaisessa RTI-mallissa on päätetty, että yleis- ja erityisopetuksessa tarjottava tuki on määriteltävä tarkoin ja oppimisen arviointi on tiivis osa tukea. (Shane, Jimerson, Matthew K. Burns, Amanda M. & VanDerHeyden 2007.) Tutkimusperustaiset eli normitetut testit tarkoittavat, että opetuksessa käytetyt menetelmät ovat teoreettisesti perusteltuja ja niistä on selvää tutkimusnäyttöä. Yhdysvalloissa on päädytty tarkkoihin suosituksiin ja RTI-opaskirjoihin, joissa kuvataan yksityiskohtaisesti, kuinka tukea tulisi tarjota. (RTI-version ohjeistus 2010.) Yhdysvaltalainen malli ohjaa selkeästi tarjottavan tuen käytännön sisältöjä ja toteutustapoja sekä tuen aktiivista seuranta-arviointia. RTI-mallissa seurantatieto ohjaa tuen muokkaamista ja opettajan tekemiä päätöksiä tuen vahvuudesta ja tukikeinoista. (Shane, Jimerson, Matthew K. Burns, Amanda M. & VanDerHeyden 2007).

Tuen tarpeen kokemiseen on opettajilla kuitenkin erilaiset lähtökohdat. Opettajien henkilökohtaisilla ominaisuuksilla on merkitystä tuen tarpeen määrittelyyn. Henkilökohtaisissa ominaisuuksissa on eroavuuksia, jotka vaikuttavat välillisesti myös tuen tarpeen arvioimiseen ja minkä takia joissakin luokissa ehkä erilaisuus korostuu enemmän ja tulee jopa esteeksi, kun taas toisissa luokissa ei. (Saloviita 2013, s. 158–162.) Opettajaa koskevissa tutkimustuloksissa esille nousi kaksi asiaa: opettajan hyvä suhde oppilaisiin ja korkeat odotukset oppimisen suhteen. Hyvä opettaja on kiinnostunut oppilaistaan myönteisesti. Nämä myönteiset odotukset ovat erityisen tärkeitä heikompien oppilaiden kohdalla. On tärkeää, että opettaja uskoo kaikkien lasten oppimiseen. (Saloviita 2013, s. 42). Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskusten tutkimuksissa (2012) pidetään tärkeänä opettajien asenteita oppijoiden moninaisuuteen ja erilaisuuteen sekä kaikkien oppijoiden tukemista niin, että opettajilla olisi suuret odotukset heidän edistymisestään (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2012, s. 10–16).

3.1 Tehostetun tuen tukimuodot

Opetussuunnitelmaan (2016) on kirjattu tehostetun tuen tukimuotoja. Tehostetun tuen tukimuotoja ovat joustavat opetusryhmät, laaja-alainen erityisopetus ja opettajien yhteistyö. Tukimuotoihin kuuluvat myös joustavat ryhmittelyt, kuten jakotunnit ja mahdolliset palkkitunnit saman luokka-asteen kanssa. Samanaikaisopetus ja erityisopettajan konsultointi sekä oppilashuollon osuuden vahvistaminen ja tiimiopettajuus ovat myös tehokkaita tukitoimia. Opintojen yksilöllinen ohjaus sekä opettajan käyttämät erilaiset havainnollistamisvälineet ovat myös yksilöllisiä tukijärjestelyitä. Oppimateriaalin selkokielistäminen sekä tehtävien eriyttäminen, erilliset koejärjestelyt, tukiopeus ja

läksyjen tekemisen seuraaminen ovat kaikki opettajan antamia tukikeinoja unohtamatta tiiviimpää yhteistyötä kodin kanssa. Koulun antamia resursseja ovat ryhmäkokoo, osa-aikainen erityisopetus, samanaikaisopetus ja avustajan työpanos. (POPS 2016, Vantaan OPS 2016, s. 24–32.)

Keskeisimmäksi tukitoimeksi opetussuunnitelma (2016) painottaakin eriyttämistä eli oppilaan yksilöllistä ohjaamista. Opetuksen eriyttäminen on kaikkeen opetukseen kuuluva ensisijainen keino oppilaiden erilaisuuden huomioon ottamisessa. Eriyttämisen kolme keskeistä ulottuvuutta liittyvät opiskelun laajuuden, syvyyden ja etenemisnopeuden vaihteluun. Eriyttäminen voi kohdistua muun muassa opetuksen sisältöihin, käytettäviin opetusmateriaaleihin ja -menetelmiin, työtapoihin sekä koulu- ja kotitehtävien määrään ja käytettävissä olevaan aikaan. Eriyttäminen edellyttää opettajalta oppilaiden kehittymisen seuranta ja oppimisen arviointia. (Opetushallitus 2016.) Opetuksen eriyttäminen on opetussuunnitelman keskeinen tukitoimi ja erityisenä painoalueena on väliaikainen tukitoimi (POPS 2016, Vantaan OPS 2016, s. 24).

Eriyttäminen vaatii opettajalta sitä, että hän määrittelee selkeät oppimistavoitteet. Eriyttämiseen opettaja tarvitsee arviointitietoja sekä tietoa opiskelijoiden valmiuksista, kiinnostuksista sekä erilaisista oppimistavoista. Kun opettaja ymmärtää, mitä opiskelija osaa tai ei osaa tai mikä motivoi opiskelijaa oppimaan, on eriyttäminen parhaimmillaan. (Tomlinson 2008, s. 19–54.) Tomlinsonin (2008) mielestä on kolme tapaa käsitellä opiskelijoiden eroja. Yksi on jättää eroavuudet huomiotta. Opettaja pitää kaikkia lapsia samanlaisina ja opettaa heille samat asiat samalla tavalla. Toinen tapa on erottaa lasten taitotasot. Opettaja työskentelee vain "normaalien" lasten kanssa, eikä lasten, jotka ovat jotenkin erityisiä. Kolmas vaihtoehto on säilyttää lapset yhdessä ja vastata heidän tarpeisiinsa ja haluamiinsa oppimistapoihin yksilöllisesti. Opettajan täytyy tuntea ja ymmärtää opiskelijoiden tavat oppia, heidän vahvuutensa ja heikkoutensa. Näin hän voi suunnata oppimateriaalin vaikeustasoa ”ylöspäin” tai ”alaspäin”. Opettajat sanovat usein, etteivät saa tarpeeksi koulutusta tai ammatillista kehittymistä eriyttävään opetukseen. Tomlinsonin (2008) mukaan vaikuttavin eriyttäminen pohjautuu kuitenkin monipuoliseen jatkuvaan arviointiin. Opettaja käyttää arviointitietoa tehdäkseen ennakoivia suunnitelmia, jotta pystyy vastaamaan oppilaan tarpeisiin. (Tomlinson 2017, s. 19–54.) Eriyttäminen vaatii opettajalta vahvaa pedagogista osaamista ja säännöllistä arviointia siitä, onko eriyttäminen vastannut oppilaan tarpeisiin.

Ahtiainen ym. (2011) ovat tutkineet samanaikaisopetusta ja yhteisopettajuutta. Tutkimuksessa he toteavat, että opettajien ja rehtorien näkemykset ilmentävät uskoa siihen, että samanaikaisopetus tai yhteisopettajuus lisäävät oppilaiden turvallisuutta ja antavat mahdollisuuden yksilölliseen tukeen.

Yhteisopettajuuden avulla voidaan paremmin toteuttaa oppilaiden tarvitsema yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Samanaikaisopetus on järjestely, jolla voidaan tehokkaammin eriyttää opetusta. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, s. 60–63.)

Elleivät tavanomaiset perusopetuksen tukimuodot riitä, voidaan oppilaan oppimissuunnitelmassa määritellä opiskelun erityiset painoalueet yhdessä tai useammassa oppiaineessa (POPS 2016, Vantaan OPS 2016, s. 22). Opiskelun erityiset painoalueet ovat eriyttämisen yksi vahvimmista menetelmistä. *Tavoitteena on auttaa oppilasta saavuttamaan opinnoissa etenemisen kannalta oppiaineen keskeiset sisällöt ja samalla vahvistaa oppimaan oppimisen taitoja. Erityiset painoalueet muodostetaan oppilaan oman vuosiluokan kaikkein keskeisimmistä sisällöistä.* (POPS 2016, Vantaan OPS 2016, s. 25.) Tavoitteena on auttaa oppilasta ottamaan haltuun opinnoissa etenemisen kannalta välttämättömät sisällöt (Opetushallitus 2016).

Ovatko eriyttäminen ja opetuksen erityiset painoalueet ns. Suomen kolmiportaisen mallin interventioita intensiiviseen puuttumiseen oppimisvaikeuksien ilmetessä? Yhdysvaltalaisessa RTI-mallissa (interventiomalli) tutkimusperustaiset eli normitetut testit tarkoittavat, että opetuksessa käytetyt menetelmät ovat teoreettisesti perusteltuja ja niistä on selvää tutkimusnäyttöä. Yhdysvaltalainen malli ohjaa selkeästi tarjottavan tuen käytännön sisältöjä ja toteutustapoja. Yhdysvalloissa on siksi päädytty RTI-opaskirjoihin, joissa kuvataan yksityiskohtaisesti, kuinka tukea tulisi tarjota. (RTI-version ohjeistus 2010.) Suomessa opetussuunnitelman ohjeet painoalueittain opiskeluun ja arviointiin antavat kuitenkin opettajalle suuren pedagogisen vastuun sen toteuttamiselle ja arvioimiselle, koska opetussuunnitelmassa näitä kaikkein keskeisimpiä painoalueita ei ole määritelty.

Yhteenvedona voidaan todeta, että Suomen kolmiportainen malli sisältää kuitenkin tarkoin määritellyt tukitoimet tuen eri vaiheissa. Näitä ovat esimerkiksi tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus. Tukitoimet vain painottuvat eri tavoin tuen eri vaiheissa, eikä niihin ole tarkkoja menetelmien tai keinojen ohjausta. Suomalaista mallia katsoessa voisi miettiä, mitkä ovat edellytyksiä tehokkaalle tuen järjestämiselle ja ongelmien ehkäisylle ja mitkä ovat tehokkaita ja toimivia opetuksen keinoja. Kuinka luotettavasti opettajat tunnistavat tuen tarpeen ja tarvittavat tukikeinot ja milloin tehdään päätös siirtymisestä seuraavalle tuen tasolle? Tuen vaikuttavuuden arviointiin mahdollistavia seuranta-arvioinnin välineitä eli pedagogista päätöksentekoa tukevia arviointimenetelmiä on Suomessa tarjolla niukasti. Arviointimenetelmiä olisikin ehkä tarpeen kehittää oppimisen haasteiden tunnistamiseen ja tuen vaikuttavuuden seurantaan, kuten esimerkiksi keskeisimpiin tukitoimiin,

eriyttämiseen sekä erityisiin painoalueisiin.

3.2 Tehostetun tuen tarpeen määrittely

Tuen tarvetta määritellään moniammatillisessa tiimissä. Oppilaalle tarvittava tuki suunnitellaan yhteistyössä vanhempien ja muiden tahojen kanssa. Vanhemmat pystyvät itse määrittelemään, kenet kutsutaan palaveriin ja kenelle tietoja voi näyttää. (Oppilashuollon käsikirja 2016 s. 7–11.) Oppilaiden oppimista ja kouluhyvinvointia seurataan ja arvioidaan koulupäivän aikana tapahtuvana arviointina sekä sovittuja seulonta- ja arviointityökaluja määrääjain käyttäen. Tätä arviointitietoa hyödynnetään oppilaiden tuen tarpeen havaitsemiseksi ja järjestämiseksi. (POPS 2016, Vantaan OPS 2016, s. 24.)

TAULUKKO 1. Seulonta- ja arviointityökalut Vantaalla

Oppiaine	1.–3. lk.	3.–6. lk.	7.–9. lk.
Matematiikka	BANUCA (Basic Numerical and Calculation Ability) MAKEKO (Matematiikan keskeisen oppiaineen kokeet luokille 1–9)	RMAT- matemaattisten valmiuksien seuranta MAKEKO (Matematiikan keskeisen oppiaineen kokeet luokille 1–9)	KTLT-laskutaidon testi MAKEKO (Matematiikan keskeisen oppiaineen kokeet luokille 1–9)
Äidinkieli	ALLU (Lukemisen ja kirjoittamisen arviointivälineet on tarkoitettu perusopetuksen luokille)	ALLU (Lukemisen ja kirjoittamisen arviointivälineet on tarkoitettu perusopetuksen luokille)	ALLU (Lukemisen ja kirjoittamisen arviointivälineet on tarkoitettu perusopetuksen luokille)

ALLU:n rinnalle on syntynyt tarve saada myös korvaavia seuloja. Seulat toteutetaan siten, että vähintään parittomien vuosiluokkien (1, 3, 5, 7 ja 9) aikana seurataan suomen kielen taitojen kehitystä ja vähintään parillisilla vuosiluokilla (2, 4, 6 ja 8) matematiikan taitojen kehittymistä. Koulut voivat

tehdä molemmat seulat kaikilla vuosiluokilla. Lisäksi ensimmäisen luokan oppilaille tehdään syksyisin matematiikassa ja suomen kielessä lähtötasoa kartoittavat seulat/testit. (Ks. liite 6.) Tärkeää on myös, että koulussa ryhdytään tukitoimiin, mikäli seuloissa paljastuu puutteita osaamisessa. Koulujen pitää myös seurata tukitoimien onnistumista (ks. liite 6) (Opetuslautakunta 10.6.2013 § 13). Tähän ei kuitenkaan ole olemassa minkäänlaista testiä tai ohjetta siitä, kuinka ja mitä otetaan huomioon, kun näitä seurataan.

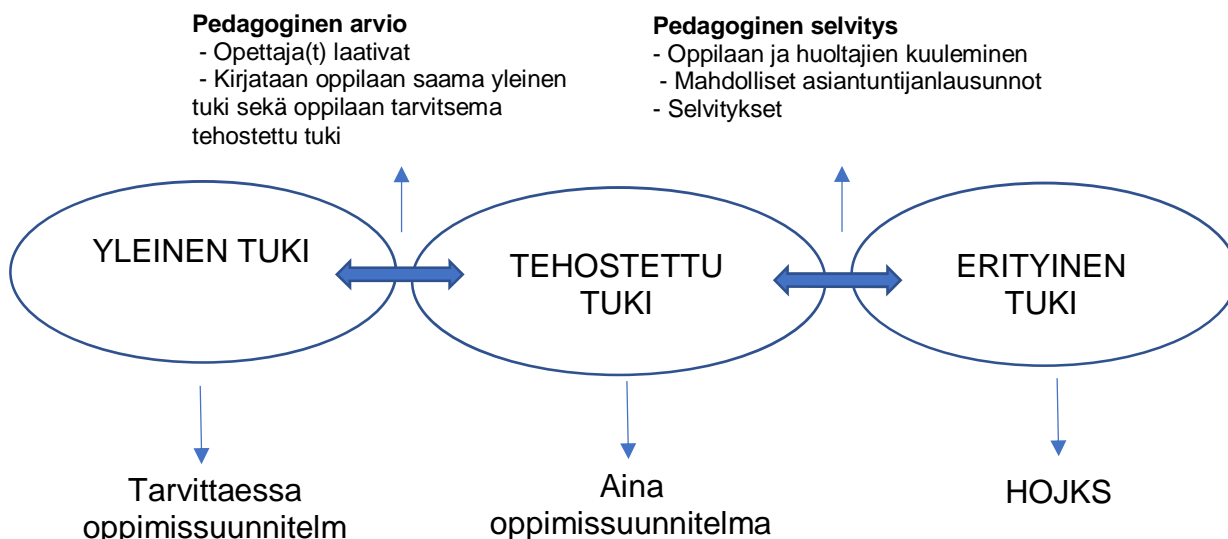
Seulojen tuloksista laaditaan luokka- ja koulukohtaiset koonnit. Näin koulut voivat arvioida toimintansa tuloksellisuutta ja kehittää toimintaansa tarpeen mukaan. Kuntakohtaisia koonteja ei enää tehdä, vaan koulutuksen järjestäjän velvoitetta arvioida toimintaansa toteutetaan tutkimuksilla oppimaan oppimisesta. (Ks. liite 6 & Vantaan opetuslautakunta 10.6.2013 § 13.)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen kehittämisraportissa (arviointi inklusiivisessa oppimisympäristössä) painotetaan, että inklusiivisen arviointimenettelyjen toteuttaminen edellyttää laajaa arviointimenetelmävalikoimaa, jotta tiedolliset ja taidolliset aihealueet tulisivat arvioituksi mahdollisimman kattavasti. Arviointimenetelmien tulisi tuottaa ”lisäarvoa” oppilaan oppimisprosesseista ja kehityksestä. Jos yleisopetuksen opettajien edellytetään toteuttavan inklusiivista arviointimenettelyä, heillä tulee olla asianmukainen asenne, koulutus, tuki ja resurssit. Luokanopettajan asenne inklusioon ja arviointiin sekä inklusiivisiin arviointimenettelyihin on olennaisen tärkeä. Opettajat tarvitsevat myös tietoa hyvistä inklusiivisista arviointimenettelyistä ja -käytännöistä. Opettajat tarvitsevat myös tarvittavat arviointivälineet ja resursseja, kuten aineistoja muidenkin kuin tiedollisten aineiden arviointiin sekä aikaa toteuttaa arviointiin liittyviä tehtäviä. (Watkins 2007, s. 48–49.)

3.3 Tehostetun tuen oppilaan pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma

Oppilaan saaman tuen portaan muuttuessa tehdään pedagoginen asiakirja. Tehostetun tuen aloittaminen perustuukin opettajan tai opettajien laatimaan pedagogiseen arvioon oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanteesta. Tehostettuun tukeen siirtyminen käsitelläänkin tämän pedagogisen arvion perusteella moniammatillisesti oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa (ks. kuvio 1). (POPS 2016, Vantaan OPS 2016, s. 25.) Pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma ovat ensisijaiset ja tärkeimmät dokumentit, joiden perusteella opettajat arvioivat tehostetun tuen tarvetta,

tukitoimia ja oppilaan edistymistä. Pedagoginen arvio perustuu opettajan omaan arvioon tukitoimista ja niiden riittävydestä.



KUVIO 2. Kolmiportaisen tuen vaiheet sekä pedagogiset asiakirjat

Kirjallisessa pedagogisessa arviossa kuvataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne koulun, oppilaan sekä huoltajan näkökulmista sekä lisäksi kuvataan oppilaan saama yleinen tuki ja arvio eri tukimuotojen vaikutuksista (POPS 2016, Vantaan OPS 2016, s. 25). Yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa on tärkeää sekä tarpeiden selvittämisen että tuen suunnittelun ja onnistuneen toteuttamisen kannalta. Oppilaan opettaja tai opettajat laativat yhdessä kirjallisen pedagogisen arvion (liite 3). Tarvittaessa arvion laatimisessa käytetään myös muita asiantuntijoita. (POPS 2016, Vantaan OPS 2016, s. 20–25.)

Pohdittavaksi jää, miksi pedagogisen asiakirjan tukitoimien ja niiden vaikuttavuuden arviointi on lyhykäisyydessään viimeisenä, eikä sitä ole ohjeistettu kovin tarkasti. Olisi hyvä, jos asiakirjaan olisi laadittu muutamia eri osioita arvioinnille. Yksi osio pitäisi olla annetuille tukitoimille ja toinen niiden riittävyden arviointiin, ja oma osionsa sille, kuinka oppilas on edistynyt kirjattuihin tavoitteisiin nähden ja mahdolliset testitulokset. Arvioinnin ohjeet olisi hyvä löytyä suoraan asiakirjan vierestä, josta opettajat voisivat helposti katsoa arvioitavat asiat. Nyt ohjeita ei ole jokaisen kirjattavan osion vieressä.

Viimeistään pedagogisen arvion laatimisen jälkeen on oppilaalle tehtävä oppimissuunnitelma (POPS 2016, Vantaan OPS 2016 s. 25). Oppimissuunnitelma ei kovin suurelta osin poikkea pedagogisista arvioista. *Oppimissuunnitelma on suunnitelma oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin etenemisestä ja siinä tarvittavista opetusjärjestelyistä sekä oppilaan tarvitsemasta tuesta. (Perusopetuslaki 16 a § (642/2010).)* Tehostettua tukea varten tehtävä oppimissuunnitelma perustuu pedagogisessa arviossa tuotettuun tietoon (liite 3). Oppimissuunnitelman laativat opettajat yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa. Laatimiseen osallistuvat tarvittaessa myös muut asiantuntijat. Oppilaan osuus suunnittelussa kasvaa siirryttäessä perusopetuksen ylemmille luokille. (Vantaan ohjeistus 2011, s. 25.) Oppimissuunnitelman tavoitteena on turvata oppilaalle hyvät edellytykset edetä opinnoissaan. Suunnitelma lisää opettajien tietoisuutta oppilaan tilanteesta ja helpottaa siten kunkin opettajan oman työn suunnittelua ja opettajien keskinäistä sekä kodin kanssa tehtävää yhteistyötä. (OPS 2016, s. 25.) Tästä keskeisimmäksi ajatukseksi nouseekin se, missä vaiheessa ja minkälaisessa oppimisen ongelmassa on perusteltua järjestää oppimisen tukea ja miten voidaan todeta, että tuki on vaikuttanut ja ollut juuri oikeanlaista. Kolmiportaisessa tukimallissa olisi tärkeää kehittää pedagogisia arviointimenetelmiä niin oppimisen haasteiden tunnistamiseen kuin edistymisen seurantaan.

Thuneberg ja Vainikainen (2015) ovat tehneet dokumenttianalyysia näistä tehostetun tuen pedagogisista arvioista ja oppimissuunnitelmien tuen tarpeiden perusteluista. Harkinnanvaraiseen näytteeseen valitut koulut olivat pääkaupunkiseudulta ja kokonaisotos pikkukaupungista vuonna 2013. He esittävät, että ideaalitilanne olisi se, että ensin kartoitettaisiin tuen tarve, kuten miten tuen tarve on havaittu ja kuinka siinä jo tuettu. Sen jälkeen arvioitaisiin tarjotun tuen teho ja vaikuttavuus. Thuneberg ja Vainikainen huomioivatkin, että kehittämisen varaa on, koska tukidokumenteissa ei selvästikään olla vielä sellaisessa vaiheessa, että pedagogisissa arvioissa perusteltaisiin tuen tarvetta selkeästi ilmaistulla havaintotiedolla tai opintomenestystä kuvaavin tuloksin ja testein. Tukidokumenteista puuttui useimmiten myös tapa, jolla aikaisempaa tuen vaikuttavuutta ja mahdollista lisätarvetta on selvitetty. (Thuneberg & Vainikainen 2015, s. 138–141.) Thuneberg ja Vainikainen ovat poimineet tukidokumenttien pääsyyt yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tarpeesta.

TAULUKKO 2. Tehostetun tuen tarpeen pääsy

Tuen tarpeen pääsy	n	%
Tarkkaavuus ja toiminnanohjaus	19	19
Sosioemotionaaliset: käytös ja motivaatio	18	18
Oppiaineissa menestyminen	12	12
Luki- ja matematiikan vaikeus	12	12
Koululaisen valmiudet	11	11
Monivaikeus	9	9
Muu fyysinen sairaus, aistivamma	8	8
Suomi toisena kielenä	7	7
Kielellinen erityisvaikeus	6	6

Thunebergin ja Vainikaisen tutkimuksesta (2015), Tuen tarpeen määrittelyä

Thuneberg ja Vainikainen (2015, s. 142–143) toteavat, että tukidokumentteihin voisi yhä useammin kuvata oppilaan käyttäytymistä suhteessa oppilasryhmään, luokkatapahtumiin tai vaikkapa käytettyihin opetusmenetelmiin, jolloin arvio suhteutuisi johonkin, koska oppilaan toiminta on riippuvaista ryhmästä ja kontekstista.

4 Tehostetun tuen oppilaan arviointi

4.1 Monipuoliset tavat näyttää osaaminen

Opetussuunnitelmaan (2016) on kirjattu, että arvioinnissa tulee käyttää monipuolisia menetelmiä. Opettajien on kyettävä kokoamaan oppilaiden edistymistä eri osa-alueilla ja erilaisissa oppimistilanteissa. Opettajan tulee ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tavat oppia ja työskennellä sekä huolehtia, ettei oppimiselle ja edistymiselle ole esteitä. *Arvioinnin tulee olla jatkuvaa, säännöllistä ja arviointi tapahtuu vuorovaikutuksessa yhdessä oppilaan ja vanhempien kanssa. Arviointi ohjaa myös opetuksen toteutumista. Oppilaalle tulee tarjota monipuolisia mahdollisuuksia näyttää osaamistaan. Arvioinnissa käytetään menetelmiä, joiden avulla oppilas kykenee mahdollisimman hyvin osoittamaan osaamisensa; toiminnallisesti, suullisesti, kirjallisesti tai mahdollisesti tarvittavin apuvälinein. Lievätkin oppimisvaikeudet ja oppilaiden mahdollinen puutteellinen opetuskielen taito tulee ottaa huomioon arviointi- ja näyttötilanteita suunniteltaessa ja toteuttaessa. Myös mahdolliset opetuksen painoalueet on otettava huomioon. Jos oppilas opiskelee painoalueittain, tulee arviointi suhteuttaa asetettuihin tavoitteisiin.* (POPS 2016, OPS 2016, s. 20–21.)

Tutkimukset osoittavat, että opettajat ovat kokeneet arviointityön vaikeana. Opettajien tiedot arviointimenetelmistä, käytännöistä ja omista arviointitaidoista vaihtelevat suuresti. Arviointia tutkiessaan Green (2010, s. 496–511) on todennut, että kun opettaja suunnittelee opetusta, täytyy hänen samalla suunnitella oppimisen arviointia, koska opetus ja oppimisen arviointi ovat osa oppimisprosessia. Opettajan täytyy osata arvioida lapsen tilannetta kokonaisvaltaisesti ottaen huomioon myös aikaisemmat havainto- ja arviointitiedot sekä muodostaa käsityksiä muiden lasta opettavien ja lapsen huoltajien näkemykset huomioon ottaen. Tässä kohtaa korostuu opettajan oma pedagoginen asiantuntijuus. Kenelle täytyy suunnitella ja tarjota lisätukea ja kenen taitoja on syytä arvioida tarkemmin? Tämän jälkeen opettajan on tarkoitus suunnitella valikoidusti ja kohdennetusti opetusta. (Shane, Jimerson, Matthew K. Burns, Amanda M. & VanDerHeyden 2007.)

Tutkimukset osoittavat myös, että tarvitaan tietoa, kuinka luokkatyöskentelyn ja siinä havainnointiin perustuvan arvioinnin validiutta voitaisiin parantaa. Brookhart (2007) on osoittanut tutkimuksessaan, kuinka opettajien arviointikäytänteet ja arvosanat poikkesivat toisistaan. Eroja selittävät esimerkiksi,

kuinka opettajat ottavat huomioon oppilaan muut suoritukset ja oppilaan oman edistymisen suhteessa arvioinnista annettuihin ohjeisiin. Opettajilla oli taipumusta antaa parempia numeroita oppilaille, jotka yrittivät kovasti. Opettajien arviointikäytännöt ja perustelut vaihtelivat suuresti. (Brookhart 2007, s. 43–62.)

Citzekin, Fitzgeraldin ja Rachorin (1995, s. 159–179) tutkimus osoitti, että opettajat voivat vapaasti valita arviointimenetelmät, joilla he arvioivat opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet omassa luokkahuoneessaan. Opettajat pitivät myös havainnointia validina arviointimenetelmänä. Bulterman-Bosin ym. (2002) tutkimus puolestaan osoitti, että luokkahuoneen havainnoinnissa ongelmalliseksi tulee se, että arvioijalla on helposti kaksoisrooli sekä havainnoijana että arvioijana. Havainnointiin perustuvaa arviointia voi heikentää se, kuinka saatuja tuloksia arvioidaan. (Brookhart 2007.) Validiustarkastelua luokkahuoneessa tulisi kohdentaa arviointimenetelmiin, jotka kuvaavat oppilaiden taitoja, tietoja ja asenteita. Tämän tarkastelun tulisi antaa vastaus kysymykseen, toimiiko arviointiprosessi niin kuin sen on ajateltu. (Ouakrim-Soivio 2013, s. 133.) Ouakrim-Soivio (2013) on todennut, että oppilaiden arvosanat suhteutetaan edelleen muiden oppilaiden osaamistasoon eikä perusopetuksen päättöarvioinnin kriteereihin. Oppilaiden arvosanoilla voi näin ollen olla useiden numeroiden verran eroja suhteessa osoitettuun osaamiseen. Kriteeriperusteisuus tarvitsee valtakunnallisesti yhdenvertaisia periaatteita.

Kriteeriperustainen arviointi tarkoittaa sitä, että oppilaan suorituksia verrataan määrälliseen kriteeriin. Arvioitsijan ei tarvitse tulkita, koska tietyllä pistemäärällä saa tietyn numeron. Silloin arviointi on yhdenvertaista ja sama kaikilla. Kun opettaja puolestaan tulkitsee laadullisesti arviointiaineistoa, täytyy hänen ottaa huomioon arviointikriteerit ja eri näkemykset arvioitavasta asiasta. (Ouakrim-Soivio 2013, s. 60–63.) Arvioinnissa validiteetillä tarkoitetaan sitä, että arviointi on johdonmukaista riippumatta arvioitsijasta. Reliabiliteetti tarkoittaa taas sitä, että määrällinen mittari antaa saman tuloksen eri mittauskerroilla. Kyse on silloin luotettavuudesta. (Keurulainen 2013, s. 39–60.) Reliabiliteettia mittaavat opetussuunnitelmassa määritellyt tiedot ja taidot, arvot ja asenteet. Validiteetistä on kyse silloin, kun mitataan juuri sitä mitä on aiottu arvioida. Arviointi on silloin johdonmukaista. (Ouakrim-Soivio 2013, s. 119–123.)

Opetussuunnitelmassa (2016) monipuolinen arviointi tarkoittaa jatkuvaa havainnointia, oppimispäiväkirjoja, portfolioita, kokeita ja arviointikeskusteluita. Monipuolinen arviointi on kuitenkin tulkinnallista (Ouakrim-Soivio 2013, s. 120–130). Opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että arvioinnin tulee perustua monipuoliseen näyttöön. Opetussuunnitelmassa korostuu

myös monipuolinen arviointi ja pääpaino on formatiivisessa arvioinnissa, joka edellyttää opettajalta oppimisprosessiin liittyvää havainnointia. (POPS 2016, Vantaan OPS 2014, s. 50.)

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen osallistujamaissa käytettiin oppimistulosten arvioinnissa erilaisia menetelmiä ja niitä käytettiin erilaisiin tarkoituksiin ja tilanteisiin. Arviointi ei pelkästään tarjoa opettajille tietoa arvioinnista, vaan tulevaa tietoa voidaan myös hyödyntää standardien seurannassa, hallinnossa ja diagnosoinnissa. Arvioinnin tavoitteita ja arviointimenetelmiä määrittelevät myös koulutuspolitiikka ja voimassa olevat lait ja normit. Osallistujamaiden arviointimenetelmät ovat kehittyneet pitkän ajan kuluessa omassa ympäristössään ja poikkeavat suuresti toisistaan. Lähestymistavoissa ja tavoitteissa on yhtäläisyyksiä, mutta myös eroja. Jatkuva formatiivinen arviointi oli tärkeää, mutta arvioinnin kehittäminen jäi kuitenkin opettajalle itselleen. Eri maat ovat tuoneet esille kolme olennaista asiaa tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisen arvioinnista: *1. Tuen tarpeen alkuarvioinnin tulokset oppimissuunnitelmaan, 2. arviointiaikataulun sovittaminen oppimissuunnitelman tavoitteisiin ja 3. arviointimenetelmien sovittaminen myös tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin.* (Euroopan kehittämiskeskus 2012, s. 6–15.)

Joissakin osallistujamaissa arviointi keskittyi summatiiviseen arviointiin. Summatiiviset arvoinnit keskittyvät kuvaamaan senhetkistä oppimistasoa. Summatiivisen arvioinnin sovittaminen oppimissuunnitelman henkilökohtaisiin tavoitteisiin tulisi pohtia tarkoin. Useassa osallistujamaassa myös painotetaan standardoituja testejä. Standardoiduilla testeillä arvioidaan enemmän sitä, kuinka oppilaat ovat saavuttaneet standardien mukaiset oppimistavoitteet eikä sitä, kuinka oppilas on saavuttanut omat henkilökohtaiset oppimistavoitteensa. Standardoidut testit eivät anna tietoa opetuksesta tai oppimisesta. (Euroopan kehittämiskeskus 2012, s. 6–15.)

4.2 Tukitoimien ja edistymisen arviointi

Oppimisen arviointi on eettinen haaste opettajalle. Oppilaan osaamisen arviointi ja sen määrittäminen ei ole helppoa tai yksinkertaista. Opiskelijoiden teot ja osaaminen eivät välttämättä ole sitä mitä arvioija havaitsee. Atjonen (2007, s.73) toteaa, että ”ihmistä koskevaa arviointia tehdäänkin epävarmuuden vallitessa.”

Kaikki tehostetun tuen tukitoimien arvioiminen, kuten pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma, perustuu opettajan omaan arvioon tuen tarpeesta. Kun opettaja havainnoi, että edistymistä ei tapahdu

toivotulla tavalla, hänen on täytynyt arvioida annettua tukea ja sen riittävyttä. Mahdollisia uusia tukikeinoja opettajan on täytynyt ottaa joustavasti käyttöön ja taas arvioida niiden riittävyttä. Tärkeää on, kuinka opettaja osaa arvioida monipuolista näyttöä osana oppilaan edistymistä ja tuen toteutumista. Ilman suunniteltuja tuen tarpeen arviointimenetelmiä jää oppilaan tuen tarpeen ja tukitoimien suunnittelu opettajan oman subjektiivisen arvion varaan. Thunebergin ja Vainikaisen (2015) tutkimuksessa näistä tehostetun tuen pedagogisista arvioista ja oppimissuunnitelmien tuen tarpeiden perusteluista löytyi arviointitietoa menetelmistä, joilla tuen tarve olisi todettu, mutta se oli pikemminkin poikkeus kuin sääntö.

Ihmiskäsityksellä on suuri merkitys arvioinnissa. Opettajat tulkitsevat oman ihmiskäsityksensä mukaan eri tavalla saman asian. Arviointi toteutuu ja näyttäytyy siksi eri tavoin eri opettajilla. Oppimiseen liittyvä arviointi ilmentää herkimmin ihmiskäsitystä, koska se on opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. (Atjonen 2007, s. 69–70.) Luokanopettaja arvioi siis subjektiivisesti omaan ihmiskäsitykseensä nojaten oppilaan tuen tarvetta ja tukitoimia pyrkien siihen, että kaikilla olisi tasa-arvoiset mahdollisuudet oppia ja edistyä lähikoulussaan. Opettajan oma oppimis- ja tiedonkäsitys vaikuttaa myös siihen, kuinka hänen pedagoginen ajattelunsa toimii: Mikä on opettajan näkemys opetuksesta tai oppijoista ja kuinka opettaja näkee, miten kehittymiseen tai oppimiseen voi vaikuttaa? (Patrikainen, R. 1999).

Atjonen (2007) korostaa formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin hyötyjä. Toisilla oppilailta on enemmän tietoa opeteltavasta asiasta kuin toisilla, joten heidän saamansa hyöty opetuksesta vaihtelee. Samoin arviointi samalta viivalta ei ole oikeudenmukaista. Opettajan pitäisikin arvioida ja havainnoida jatkuvasti oppilaiden oppimisprosesseja (Atjonen 2007, s. 73), niin pedagogisissa arvioissa kuin oppimissuunnitelman toteuttamisen aikana. Uudessa opetussuunnitelmassa arvioinnissa keskeistä on jatkuva ja monipuolinen arviointi ja oppimisprosessit (POPS 2016, Vantaan OPS 2016, s. 20). Koska erilaiset opetusstrategiat sopivat erilaisiin aiheisiin ja erilaisille oppilaille eri tavoin, monipuolisen arvioinnin ja opetuksen vaatimukset korostuvat (Atjonen 2007, s. 75).

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus on löytänyt keskeisiä kehitettäviä alueita inklusiivisen koulun arvioinnista. Näissä korostuu tarve erilaisten jatkuvien arviointimenetelmien luomisesta opettajien työvälineiksi. Monesta Euroopan maasta oli tullut tuloksena samanlaisia viitteitä. Tämä tuo yhteneväisemmäksi ja tasa-arvoisemmaksi arvioinnin perusteet ja tukitoimet. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2012, s. 7–16.)

Inklusiivisessa oppimisympäristössä opettajan pedagoginen osaaminen korostuu oppilaan tuen tarpeita ja edistymistä arvioitaessa. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksesta on pohdittu arviointia inklusiivisen oppimisympäristön näkökulmasta, jossa kaikki oppilaat opiskelevat omassa lähikoulussaan. Tähän arviointiprojektiin on osallistunut 23 maata ja Suomi on yksi niistä. Arviointikäytänteiden ja politiikan kuvauksesta ilmenee kolme keskeisintä ja yhteistä kehittämisen aluetta: *1. Tehokkaiden, yleisopetukseen sopivien arviointijärjestelmien luominen, 2. luokanopettajan tekemä jatkuva arviointi, joka keskittyy opetuksen ja oppimisen tarpeisiin ja 3. kaikkien oppilaiden saavutusten parantaminen arviointitiedoilla.* Tärkeää kehittämisessä on uusien arviointijärjestelmien luominen esimerkiksi jatkuvaan ja formatiivisten arviointiin. Näin kouluille ja luokanopettajille voitaisiin tarjota työvälineet tukea tarvitsevien oppilaiden oppimistulosten arviointiin sekä muiden oppilaiden mahdollisen tuen tarpeen alustavaan tunnistamiseen. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2012, s. 7–16.)

Koulun henkilöstön tulisi saada asianmukaista arviointimenetelmäkoulutusta, johon sisältyy erityyppisten arviointien toteuttamisesta ja tulkitsemisesta. Opettajalla tulisi olla käytössään laaja valikoima arviointimenetelmiä ja -välineitä monenlaisiin ympäristöihin ja tieto- ja taitoaineiden sekä sosiaalisten taitojen arviointiin. (Watkins 2007, s. 50–52.)

4.3 Erilaisia arvioinnin tapoja

Opetussuunnitelman arviointi perustuu opettajan luokassa antamaan päivittäiseen, jatkuvaan ja monipuoliseen arviointiin edistymisestä. Keskiössä ovat oppimisprosessit sekä ohjaavan ja kannustavan palautteen antaminen. Oppilasta arvioidaan myös kirjallisesti, kuten itsearvioinnin avulla ja oppimissuunnitelmaan sekä väli- ja lukuvuositodistuksiin. Oppilaan edistymisen arvioinnin yhteydessä arvioidaan myös tehostetun tuen oppilaan tukimuodot ja niiden riittävyys. (POPS 2016, Vantaan OPS 2016.)

Arvioinnin luonne ja yleiset periaatteet perusopinnoissa jaetaan arviointiin opintojen aikana (formatiivinen arviointi), joka on arvioinnin painopiste ja päättöarviointiin (summatiivinen arviointi). Näissä noudatetaan arvioinnin yleisiä periaatteita. Arviointikäytännöt ja palautteen antaminen tulee suunnitella ja toteuttaa ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Tässä tulee ottaa huomioon oppilaiden onnistumiset ja aikaisempi osaaminen. (OPS 2016, s. 20.)

Formatiivinen arviointi säätelee, motivoi ja ohjaa oppimista, opetusta ja koulutusta. Formatiiivista arviointia käytetään opiskelun aikana edistymistä seuraten ja tukien. Menetelminä ovat opettajan kyselyt, havainnoinnit, kotitehtävät, kokeet, päiväkirjat, itsearviointit, portfolioit ja arviointikeskustelut. (Atjonen 2002, s. 68.)

Tässä tutkimuksessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016) mukainen eli jatkuva formatiivinen arviointi nousee keskeiseksi. Myös oppilaiden ja vanhempien osallisuus on tärkeää tutkiessani opettajien tapoja arvioida tehostetun tuen oppilasta. Formatiiivisen jatkuvan arvioinnin avulla opettaja voi suunnitella opetusta ja tukitoimia oppilaan edun mukaisesti. Formatiiivisella arvioinnilla nähdään myös, ollaanko saavuttamassa oppiainekohtaisia perusopetuksen opetussuunnitelman (2016) tavoitteita ja ovatko tukitoimet olleet riittäviä näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Tärkeää on, kuinka nämä erilaiset arvioinnit liittyvät yhteen ja erottavatko opettajat niitä ja kuinka niiden tavoitteet eroavat toisistaan vai eroavatko lainkaan.

Itsearviointissa oppilasta ohjataan arvioimaan omaa opiskeluaan ja oppimistaan. Tavoitteena on, että oppilaalle muodostuu arvioinnissa kuva omista vahvuuksistaan ja kehitettävistä osa-alueista. Oppilaan itsearviointi on osa oppimisprosessia ja oppimaan oppimista. (POPS 2016, Vantaan OPS 2016, s. 21.) Ajattelun ja oppimaan oppimisen tavoitteena on lapsen tietoisuuden lisääntyminen omasta oppimisprosessista, oppimisen ilon vaaliminen, luottamuksen kehittyminen omaan osaamiseen sekä itsearviointin harjoittelu. Tietoisuutta omasta oppimisprosessista kehitetään monipuolisten toiminnallisten työtapojen kautta. (POPS 2016, Vantaan OPS 2016, s. 10.) Oppimaan oppimisella viitataan tietoihin, taitoihin, asenteisiin ja toimintamalleihin, jotka ohjaavat uuden oppimista ja pitävät yllä oppilaan halua itsensä jatkuvaan kehittämiseen. Koulussa kyse on siitä, miten oppilasta päivittäisessä koulutyössä ohjataan näkemään opittavan asian tiedon ja taidon yhteys muissa oppiaineissa opittaviin käsitteisiin ja niissä käytettäviin ajattelumalleihin. Oppimaan oppimisen tukeminen on myös sitä, että herätetään oppimisen ilo ja uteliaisuus ja halu oppia uutta. Oppilasta ohjataan hallitsemaan omaa oppimistaan ja tuetaan emotionaalisesti sietämään ja etsimään oppimisen vaatimaa ponnistusta ja siihen ajoittain sisältyvää epäonnistumisen riskiä. (Hautamäki, Kupiainen, Vainikainen & Hotulainen 2012, s. 13.)

Oman opiskelun arviointia pitää opetella ja oppilaita ohjataan tekemään itsearviointia koulupolun alusta asti. Itsearviointin pääpaino on oppilaan ja opettajan välisessä keskustelussa. Keskustelun tulee olla ohjaavaa, rohkaisevaa, realistista ja riittävän yksityiskohtaista. Tavoitteet joihin pyritään,

määritellään yhdessä oppilaan ja opettajan kanssa ja tehdään näkyviksi. Tällöin myös oppilaalla on tiedossa, mitä ja miten arvioidaan. Oppilasta ohjataan arvioimaan myös omaa edistymistään ja kehittämisen tarpeita. Näin lisätään hänen omaa vastuuntunnettaan oppimisesta. (POPS 2016, Vantaan OPS 2016, s. 21.)

Vuosittain järjestetään arviointikeskustelu, johon osallistuvat oppilas, huoltaja ja luokanopettaja tai -valvoja. Ennen arviointikeskustelua oppilas täyttää itsearviointikaavakkeen, johon huoltajilla tulee olla mahdollisuus tutustua ennen keskustelua. Oppilaan itsearviointi on keskeinen osa tätä arviointikeskustelua. Arviointikeskustelu on osa monipuolista arviointia, joka ohjaa ja kannustaa opiskelua sekä kuvaa, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Tavoitteet ja niiden toteutuminen kirjataan arviointikeskusteluiden yhteydessä tehostetun tuen oppimissuunnitelmaan vähintään kerran vuodessa. (POPS 2016, Vantaan OPS 2016, s. 21.)

Summatiivinen arviointi kokoaa ja ennustaa oppimistuloksia ja se annetaan opiskelujakson lopussa (Linnankylä & Välijärvi 2005). Formatiivinen arviointi ohjaa opetuksen suunnittelua ja antaa tietoa siitä, kuinka tavoitteita on saavutettu. Arvioinnin pitää olla motivoivaa ja kuvata jo saavutettua ja vielä tavoitteena olevaa. Kun arviointi palkitsee hyvistä saavutuksista, se kannustaa jatkamaan. (Atjonen 2002, s. 68.) Oppilaita täytyy osallistaa pohtimaan tavoitteiden asettamista. Näin oppilaat kehittyvät vähitellen arvioimaan itse omaa toimintaansa. Kun opettaja selvittää oppilaiden kanssa tavoitteita yhdessä, se kannustaa oppilaita keskittymään ja sitoutumaan työnlaatuun ja itseluottamukseen. (Atjonen 2002, s. 75.)

Tehostetussa tuessa päättöarvioinnin tehtävänä on määritellä, miten oppilas on opiskelun päättyessä saavuttanut opetussuunnitelmassa määritellyt oppiaineen oppimäärän tavoitteet. Oppilaalle tulee taata monipuoliset ja riittävät mahdollisuudet osoittaa osaamistaan, jotta opettaja voi sitä arvioida. Päättöarvioinnissa tulee huomioida oppilaan oppimisen edistyminen ja osaamisen paraneminen. Oppilaalle tulee antaa riittävästi aikaa suoriutua jostakin tehtävästä, kokeesta tai muusta näytöstä, esimerkiksi erilaisilla uusinta- ja lisänäyttöillä. Erityisen tärkeää oppilaan tilanteeseen sopivien näyttömahdollisuuksien järjestäminen on tapauksissa, joissa oppilaalla on oppimisvaikeuksia tai puutteellinen suomen/ruotsin kielen taito. Todistukset ovat yksi osa arviointikokonaisuutta. Jatkuva, koulun arjessa toteutuva monipuolinen arviointi, ohjaava palaute ja arviointikeskustelut ovat keskiössä. (POPS 2016, Vantaan OPS 2016, s. 22.) Lukuvuositolistuksissa vuosiluokilla 1–5 käytetään sanallista arviointia ja vuosiluokilla 6–9 numeroarviointia (POPS 2016, Vantaan OPS 2016, s. 22).

5 Tutkimuksen toteuttaminen

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa tarkastellaan Vantaan 3. ja 6. luokkien opettajien käsityksiä tehostetun tuen järjestämisen lähtökohtiin. Tehostetun tuen lähtökohdilla ymmärretään: Kuinka opettajat kokevat tehostetun tuen toimivuuden arjessaan, tuntevat tehostetun tuen toimintamallit, suhtautuvat lähikouluperiaatteisiin (inklusiiviseen kouluun) sekä tunnistavat kolmiportaisen tuen eri vaiheet? Tutkimuksessa tarkastellaan myös, eroavatko opettajien vastaukset arviointitavoiltaan sekä onko näillä arviointitavoilla yhteyttä suhtautumiseen tehostetun tuen lähtökohtiin. Tutkimuksessa tarkastellaan myös, selittääkö ero opetuskokemuksessa eroja näissä tekijöissä. Tutkimuskysymyksiäni ovat seuraavat:

1. Miten opettajat kokevat tehostetun tuen järjestämisen lähtökohdat? Tehostetun tuen lähtökohdilla ymmärretään: Kuinka opettajat kokevat tehostetun tuen toimivuuden arjessaan, tuntevat tehostetun tuen toimintamallit, suhtautuvat lähikouluperiaatteisiin (inklusiiviseen kouluun) sekä tunnistavat kolmiportaisen tuen eri vaiheet?
2. Miten opettajat kuvaavat arvioivansa tehostetun tuen oppilaan edistymistä ja tuen tarvetta lukuvuoden aikana ja lukuvuositodistuksessa?
3. Miten tuen lähtökohtien kokeminen on suhteessa arviointiin? Onko näillä erilaisilla arvioinnin tavoilla tai opetusvuosilla merkitystä käsityksiin lähikoulun periaatteista, tehostetun tuen toteutumisesta, toimintamallista sekä kolmiportaisen tuen eri vaiheista?
4. Näkyykö tehostetun tuen opetuksen suunnittelun ja arvioinnin ajankäytön eroavuudet näissä erilaisissa arvioinnin ryhmissä?

5.2 Mittarit

Tässä tutkimuksessa opettajien käsityksiä lähikouluperiaatteen toimivuuteen ja tuen eri vaiheiden mittaamiseen käytettiin pohjana Helsingin yliopiston arviointikeskuksen Valaise-kyselyä oppimisen ja koulunkäynnin tuesta. Valaise-kysely on rehtoreille ja laaja-alaisille erityisopettajille suunnattu kysely, jossa perusopetuslain lakimuutoksen 642/2010 myötä kartoitetaan koulun opetuksen järjestämistä ohjaavia periaatteita, oppimisen ja koulun käynnin tuen järjestämistä sekä kolmiportaisen tuen tasoista (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki).

Näistä Valaise-kyselyn osioista muokattiin kysymykset luokanopettajille sopiviksi (1–7 sekä 10, 11, 13 ja 15) yhdessä arviointikeskuksen tutkijatiimin kanssa. Suhtautumista lähikouluperiaatteeseen kysyttiin opettajilta muun muassa seuraavin väittämin: ”Mielestäni oppilaan oppimisen ja koulun tuen järjestelyt ovat lakimuutoksen (642/2010) myötä kehittyneet parempaan suuntaan” sekä ”Kaikkien oppilaiden paras opiskelupaikka on heidän lähikoulunsa”. Lähikouluperiaatteeseen suhtautumisen väittämiä oli yhteensä kolme. Tuen toteutumista opettajan arjessa taas kysyttiin kysymyksiin: ”Koen että pystyn opettamaan ja tukemaan oppilaita riittävästi?” ja ”Minulla on tarpeeksi aikaa ja resursseja tehostetun tuen oppilaalle?” Kysymykset 8 ja 9 lisättiin yhdessä arviointikeskuksen kanssa, kuten myös seuraavat väittämät: ”Oppimissuunnitelmaan kirjattu tuki toteutuu luokassani hyvin” sekä ”Opetuksen eriyttäminen on helppoa luokassani”. Tuen toteutumisen kokemisen väittämiä oli yhteensä viisi. Tuen toimintamallien tuntemisen väittämiä oli yhteensä kolme ja eri tukimuotojen tunnistamisen väittämiä kaksi. Kysely on kokonaisuudessaan liitteenä. (Kts. LIITE 2.)

Valaise-kyselystä lisättiin luokanopettajien kyselyyn kokonaisuus, jossa tiedusteltiin, millaisilla tukitoimilla (27 osiota) koulussa tehostettua tukea saavia oppilaita tuetaan. Tukimuodot ovat myös perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2016) kirjattuja tukimuotoja, kuten eriyttäminen, joustavat ryhmät, osa-aikainen erityisopetus ja yksilöllinen ohjaus opinnoissa. Lisäksi kyselyssä oli avoin kysymys ” Kuinka arvioit tehostetun tuen oppilaan edistymistä lukuvuoden aikana ja lukuvuosittodistuksessa?”. Opettajien arviointi oppilaan edistymisestä on keskeisessä asemassa tehostetun tuen järjestämisessä, koska kolmiportaisen tuen kaikki vaiheet perustuvat oppilaan tuen tarpeen sekä oppimisen ja edistymisen arvioimiseen.

Näistä kysymyksistä koottiin ”Vantaan opio 2016 – kysely tukijärjestelyistä” vantaalaisille kolmansien ja kuudensien luokkien opettajille. Tähän kyselyyn tuli myös tämän lisäksi muutama

muun tutkijan kysymys.

Mittarista valittiin tähän tutkimukseen kysymykset, kuinka opettajat suhtautuvat tehostettuun tukeen ja sen periaatteisiin (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15) ja mitä tukimuotoja he ovat käyttäneet tehostetun tuen oppilaille (27 osiota kokonaisuudessaan). Vastauksia arvioitiin asteikolla 1–5 (1 = Ei pidä ollenkaan paikkaansa ja 5 = Pitää täysin paikkansa). Lisäksi oli avoin kysymys ” Kuinka arvioit tehostetun tuen oppilaan edistymistä lukuvuoden aikana ja lukuvuosidistuksessa?”.

5.3 Osallistujat

”Vantaan opiopi 2016 – kysely tukijärjestelyistä” tehtiin keväällä 2016 vantaalaisten koulujen kaikille 3. ja 6. luokan opettajille (N=174); naisia oli 140 (84 %) ja miehiä 26 (16 %). Vastaajista luokanopettajan koulutus oli 147 vastaajalla, aineenopettajan tai vastaava koulutus oli 15 vastaajalla, lastentarhanopettajan koulutus kahdella ja jokin muu koulutus kolmella. Kysely oli sähköinen, johon opettajat pääsivät omalla salasanallaan. Opettajilla oli vastausaikaa noin kaksi kuukautta helmikuun lopusta huhtikuuhun.

5.4 Analyysit

Tutkimuksessa käytettiin monimetodista (mixed methods) otetta käyttäen kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä (Tashakkori & Teddlie 2009, s. 218). Tässä tutkimuksessa kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät antavat tutkimuskohteesta monipuolisemman kuvan.

Kvantitatiiviset menetelmät

Aineiston tilastollisessa analyysissä käytettiin IBM SPSS 23.0 tilasto-ohjelmaa. ” Oppimaan oppimisen” -kyselyn väittämien kuvaaviin tunnuslukuihin pohjautuva tarkastelu osoitti, että muuttujat noudattivat normaalijakaumaa tilastollisesti määriteltujen ehtojen puitteissa. Jakauman symmetrisyyttä kuvastavat huipukkuus- ja vinousarvot vaihtelivat aineiston osalta välillä ± 1 , jolloin myös normaalisuusoletus jäi voimaan. (Nummenmaa 2009.) Osioiden kuvailevat tunnusluvut löytyvät liitteestä 5.

Tehostetun tuen lähtökohtien väittämille tehtiin ensin exploratiivinen faktorianalyysi.

Faktorianalyysin tarkoituksena on yhdistää samankaltaiset ulottuvuudet (Nummenmaa 2009). Faktorianalyysissä käytettiin Principal Axis -menetelmää vinokulmaisella rotaatiolla, sillä faktoreiden haluttiin sallia korreloida keskenään. Faktorianalyysin tulosten pohjalta muodostettiin summanmuuttujat. Seuraavaksi tarkasteltiin summanmuuttujien korrelaatiot, keskiarvot, keskihajonnat ja alfat. Seuraavaksi tarkasteltiin opettajien käyttämiä tukitoimia prosentuaalisesti.

Varianssianalyysia (*analysis of variance* tai *ANOVA*) käytettiin tutkittaessa eroavatko kahden tai useamman ryhmän keskiarvot tilastollisesti merkitsevästi toisistaan (Nummenmaa 2009).

Varianssianalyysillä tarkasteltiin erilaisten arviointitapojen välisiä eroja suhtautumisessa lähikouluajattelumallin periaatteisiin, tehostetun tuen toimivuuteen, tehostetun tuen toimintamallin tuntemiseen sekä kolmiportaisen tuen eri vaiheiden tunnistamiseen. Lisäksi varianssianalyysillä tarkasteltiin, onko opetusvuosiryhmittelyn välillä eroa näihin käsityksiin.

Ristiintaulukoinnilla tarkasteltiin erilaisten arvioinnin ryhmien välillä käytettyjä tukitoimia sekä kuinka paljon aikaa erilaiset arvioinnin ryhmät käyttivät tehostetun tuen oppilaan opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. *Khiin neliö -testillä tarkasteltiin* erilaisten arviointitapojen välisiä eroja käytetyissä tukitoimissa.

Lopuksi varianssianalyysillä tarkasteltiin vielä ryhmien välisiä eroavuuksia siinä, kuinka paljon aikaa opettajat käyttivät tehostetun tuen oppilaan opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen.

Kvalitatiiviset menetelmät

Kyselylomakkeessa oli avoimena kysymyksenä ”Kuinka arvioit tehostetun tuen oppilaiden oppimista ja edistymistä lukukauden aikana ja lukuvuositodistuksissa?” Vastaukset luokiteltiin kvalitatiivisesti sisällönanalyysia käyttäen ja niistä tehtiin erilaiset arviointitavat -ryhmittely.

Sisällönanalyysia voidaan tehdä aineistolähtöisesti ja teorialähtöisesti. Aineistolähtöistä ohjaa aineistosta nousevat teemat, kun taas teoreettisen tutkimuksen kohteena on teoreettinen käsitys, jonka mukaan voidaan tehdä teoriasta tulleita luokkia, teemoja tai tyyppejä. Luokittelu voi perustua myös teorian sekä aineiston vuorovaikutukseen. Usein luokittelu syntyy teorian ja aineiston yhteistyönä. (Eskola ja Suoranta 2000, s. 79–84.)

Tähän tutkimukseen on valittu teoriaohjaava analyysi. Teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, jolloin teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä. Teoriaohjaavassa analyysissä

valitaan aineistosta analyysiyksiköt, mutta aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysiä eklektisesti, eli aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa vastaava, vaan pikemminkin uusia ajatuksia luova. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, s. 95–100.) Analyysiyksiköllä tarkoitetaan merkityssisällön mukaan määräytyviä sisällön osia, kuten sanoja, ajatuksia, toimintojen kuvauksia. Analyysiyksikkönä voi olla lause, ajatuksellinen kokonaisuus tai episodi. (Eskola ja Suoranta 2000, s. 164–166.)

Vastaajien tuottamat vastaukset arvioinnista olivat tässä tutkimuksessa lyhyitä ja niitä voitiin käyttää sellaisenaan. Teoriaosassa määritelty perusopetuksen opetussuunnitelman (2016) arviointi ohjaa jaottelua. Teoriaohjaavan analyysin abduktiivisesta päättelystä vaihtelevat tutkijan ajatteluprosessissa aineistolähtöisyys ja valmiit mallit, kuten tässä tutkimuksessa perusopetuksen opetussuunnitelman (2016) arvioinnin osiot sekä opettajien vastaukset arviointitavoista. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, s. 95–100.) Luokittelun avulla aineistosta voidaan muodostaa erilaisia ryhmittelyitä, joilla voidaan kuvata kohdejoukon vastauksissa ilmeneviä olemuksia ja asioita. Tässä tutkimuksessa kuvataan opettajan vastauksissa ilmeneviä arvioinnin tapoja. (Eskola ja Suoranta 2000, s. 164–182.)

Tähän tutkimukseen luokitusrunгон perusta muodostettiin perusopetuksen opetussuunnitelman 2016 perusteista. Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2016) on kirjattu, kuinka oppilasta tulee arvioida. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2016) painottaa jatkuvaa, koulun arjessa tapahtuvaa monipuolista arviointia ja ohjaavaa vuorovaikutukseen perustuvaa palautetta. Arvioinnin painopiste on oppimisprosessissa. Tämän lisäksi annetaan lukuvuosidistus ja kaksi väliarviointia. Tehostetun tuen oppilaan edistymistä arvioitaessa on otettava huomioon tukimuotojen sopivuus ja riittävyys. (POPS 2016, Vantaan OPS, s. 20–25.)

Tähän tutkimukseen on koottu oppilaan arvioinnin osa-alueet: 1. Opettajan luokassa antama päivittäinen ja monipuolinen arviointi edistymisestä, 2. opettajan antamat kirjalliset arvioinnit ja 3. tehostetun tuen oppilaan tukimuotojen ja niissä edistymisen arviointi. (POPS 2016.)

TAULUKKO 3. Luokitusrunko

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2016) arvioinnin osa-alueet

1. Opettajan luokassa antama päivittäinen ja monipuolinen arviointi edistymisestä

Jatkuva arviointi edistymisestä

Monipuolinen arviointi

Kannustava arviointi

Suullisen palautteen antaminen

Monipuoliset tavat näyttää osaaminen

Oppimisprosessit

Itsearviointi

2. Opettajan antamat kirjalliset arvioinnit

Lukuvuositoldistus

Väliarviointi

Arviointi luokka-asteen yleisten tavoitteiden mukaisesti

3. Tehostetun tuen oppilaan tukimuotojen ja niissä edistymisen arviointi

Tukitoimet

Edistyminen

6. Tulokset

6.1 Opettajien kokemuksia tehostetun tuen lähtökohtiin ja käytetyt tukitoimet

Tilastollisesti perustellun rakenteen löytämiseksi tehostetun tuen väittämille suoritettiin eksploratiivinen faktorianalyysi käyttäen Principal Axis -faktorointia ja vinorotaatioita (promax). Korrelaatiomatriisi todettiin faktorianalyysiin soveltuvaksi Kaiserin testillä ($K-M-O = .843$). Faktorimalli sopii myös aineistoon hyvin ($\chi^2(78) = (636.65, p < .000)$). (Nummenmaa 2009, s. 404–418.) Menetelmä toimii luotettavasti, koska aineisto oli normaalisti jakautunut ja kommunaliteettien arvot olivat hyvät. Vinokulmaista rotaatiota käytettiin, sillä se sallii faktoreiden korreloida keskenään (Nummenmaa 2009, s. 404–418.) Yksi muuttuja latautui suhteessa mittaavaan muuhun faktorikokonaisuuteen heikosti: Tuen varhainen ja riittävä saaminen riippuu hyvin paljon luokanopettajan asenteesta ja suhtautumisesta eri tukitoimiin (.289). Muuttujan poiston myötä faktorimalli soveltui aineistoon aikaisempaa paremmin. Muuttujien kommunaliteetit olivat myös suuruudeltaan kohtalaisen hyviä (ks. taulukko 4), joten kaikki valitut muuttujat otettiin mukaan lopulliseen analyysiin.

Muuttujat mittaavat neljää erillistä, mutta toisiinsa yhteydessä olevaa ilmiötä. Muuttujien sisällöllinen tarkastelu vahvistaa niiden koostuvan neljästä eri teemaisesta sisällöstä. Eri sisällöt latautuivat saadussa neljän faktorin ratkaisussa omille faktoreilleen, mikä osaltaan tukee kyseistä ratkaisua. Selitysosuus neljän faktorin jälkeen on 64 prosenttia. Väittämien selitysosuudet olivat 30.90 prosenttia (faktori 1), 7.59 prosenttia (faktori 2), 6.17 prosenttia (faktori 3) ja 3.82 prosenttia (faktori 4). (Ks. taulukko 4.) Varmuuden saamiseksi haluttiin vielä tarkastella erilaisia faktorimalleja, mutta esimerkiksi kolmen faktorin mallissa kumulatiivinen selitysosuus laskee 56 prosenttia. Sisällöllisesti tarkasteltuna malli ei tue kolmen faktoria, joten sen sijaan päädyttiin neljän faktorin malliin.

Faktorianalyysissä tunnistetut ulottuvuudet nimettiin seuraavasti: Ensimmäinen summanmuuttuja oli tuen toteutuminen. Muuttuja mittaa sitä, kuinka opettajat kokevat tuen toteutumisen omassa arjessaan ja luokahuoneessa. Toinen summanmuuttuja oli toimintamallien selkeys. Muuttuja mittaa, kuinka hyvin opettajat tietävät tehostetun tuen tukitoimet ja toimintamallit, jolla oppilasta voidaan tukea. Kolmas summanmuuttuja oli lähikouluperiaatteen kannattaminen. Muuttuja mittaa opettajien suhtautumista lähikouluperiaatteeseen eli inklusiiviseen kouluun, jossa kaikki oppilaat opiskelevat yhdessä riittävän tukikeinoin. Neljäs summanmuuttuja oli puolestaan kolmiportaisen tuen vaiheet.

Muuttuja mittaa tunnistavatko opettajat, milloin tarvitaan yleistä, tehostettua ja erityistä tukea. Näistä tehostetun tuen ulottuvuuksista muodostettiin summanmuuttujat, joilla tarkasteltiin ryhmien välisiä eroja. (Ks. taulukko 5.)

TAULUKKO 4. Faktorin lataukset Principal Axis -menetelmällä ja promax-rotatiolla tehostetun tuen väittämistä

Muuttujat	1	2	3	4	kommunt.
1. Tuen toteutuminen					
Minulla on tarpeeksi resursseja ja aikaa tehostetun tuen oppilaille.	0,818				0,649
Oppimissuunnitelmaan kirjattu tuki toteutuu luokassani hyvin.	0,790				0,610
Opetuksen eriyttäminen on helppoa luokassani.	0,571				0,366
Koen, että pystyn opettamaan ja tukemaan riittävästi oppilaita, jotka tarvitsevat oppimisen ja koulunkäynnin tukea.	0,717				0,624
Luokkani oppilaiden huoltajat ovat tyytyväisiä koulumme antamaan opetukseen ja yksilöllisiin tukijärjestelyihin.	0,454				0,354
2. Toimintamallien selkeys					
Koulumme opetussuunnitelmaan on kirjattu täsmällisesti, mitä tarkoittaa tehostettu tuki.		0,738			0,515
Koulussamme on sovittu selkeät toimintamallit oppilaan koulunkäynnin ja opiskelun tukemiseen.		0,564			0,438
Tiedän, milloin oppilas tarvitsee tehostettua tukea.		0,521		0,320	0,433
3. Lähikouluperiaatteen kannattaminen					
Kaikkien oppilaiden paras opiskelupaikka on heidän lähikoulunsa.			0,740		0,474
Mielestäni oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt ovat lakimuutoksen (642/2010) myötä kehittyneet parempaan suuntaan.			0,584		0,418
Koulumme oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursointi mahdollistaa kaikkien oppilaiden opiskelemisen lähikoulussa.	0,351		0,434		0,460
4. Kolmiportaisen tuen vaiheet					
Tehostetun ja erityisen tuen raja on mielestäni selvä.				0,690	0,477
Yleisen ja tehostetun tuen raja on mielestäni selvä.				0,644	0,487

Tämän jälkeen tarkasteltiin faktorianalyysistä saatujen summanmuuttujien reliabiliteettia. STAI-lomakkeen reliabiliteetit olivat riittäviä (ks. taulukko 5) ja itemit korreloivat hyvin tuen toteutumisen väittämien [.48, .68], toimintamallien selkeyden [.45, .51], lähikouluperiaatteen kannattamisen [46, 49] sekä kolmiportaisen tuen vaiheiden kanssa [.45, .45]. Faktorianalyysin mukaisten summanmuuttujien muodostamisen jälkeen tarkasteltiin niiden välisiä korrelaatioita. Taulukosta 4 voidaan todeta, että kaikki muuttujat korreloivat positiivisesti keskenään. Kaikista eniten keskenään korreloi opettajien kokema tuen toteutuminen arjessa ja suhtautuminen lähikouluperiaatteeseen ($r = .503$). Kaikista vähiten korreloi suhtautuminen lähikouluperiaatteeseen tehostetun tuen toimintamallien kanssa ($r = .214$) ja kolmiportaisen tuen eri vaiheiden tunnistamisen kanssa ($r = .195$). (Ks. taulukko 5.)

Tuloksista voidaan päätellä, että opettajien kokema tehostetun tuen toteutuminen arjessa näyttää korreloivan positiivisesti suhtautumiseen lähikouluperiaatteeseen eli inklusiiviseen kouluun.

TAULUKKO 5. Tehostetun tuen lähtökohtia mittaavien keskiarvomuuttujien kuvaavat tiedot

	1. Toteutuminen	2. Toimintamallit	3. Lähikouluperiaate	4. Tuen vaiheet	M	SD	α	N
1. Tuen toteutuminen					2.9	.755	.82	166
2. Toimintamallien selkeys	.43***				3.9	.711	.66	166
3. Lähikouluperiaate	.50***	.21**			2.8	.876	.66	167
4. Kolmiportaisen tuen vaiheet	.25**	.29**	.19**		3.2	.954	.63	167

N = 166–167. $p = *p < .05$. $**p < .01$. $***p < .001$

Opettajat olivat vastanneet mitä tukimuotoja käyttävät tehostetun tuen oppilaalle. Näistä erityisesti eriyttäminen (98 %) oli käytössä. Eriyttäminen on perusopetuksen opetussuunnitelman (2016) keskeisin tukitoimi (POPS 2016, OPS 2016). Opintojen yksilöllinen ohjaus on osa eriyttämistä ja opettajilla vain noin puolella (52 %) käytössä. (Ks. taulukko 6.)

TAULUKKO 6. Opettajien (n=174) luokassa käyttämät tukimuodot

Opettajan luokassa käyttämät tukimuodot	n	%
Opetuksen eriyttäminen	161	97,6
Oppimissuunnitelma	158	95,8
Opettajien yhteistyö	156	94,5
Tiiviimpi yhteistyö kodin kanssa	154	93,3
Erityisopettajan konsultointi	154	93,3
Tukiopetus	153	92,7
Havainnollistamisvälineet esim. matematiikassa	153	92,7
Läksyjen tekemisen seuranta	150	90,9
Erilaiset koejärjestelyt	143	86,7
Joustavat ryhmittelyt	140	84,8
Samanaikaisopetus	132	76,0
Ennakoiva tukiopetus	106	64,2
Oppimateriaalin selkokielistäminen	98	59,4
Opintojen yksilöllinen ohjaus	86	52,1

Koulun tukiresursseista käytettiin eniten tehostetun tuen oppilaalle osa-aikaista erityisopetusta pienryhmäopetuksena (91 %) kun taas vähiten ryhmäkoko (47 %). Pohdittavaksi jää, kuinka paljon opettaja itse voi vaikuttaa ryhmäkoon. (Ks. taulukko 7.)

TAULUKKO 7. Opettajien (n=174) käyttämät koulun resurssit

Koulun resurssit tehostetun tuen oppilaalle	n	%
Osa-aikainen erityisopetus pienryhmäopetuksena	150	90,9
Oppilashuollon osuuden vahvistaminen	120	72,7
Avustajan työpanos	122	73,9
Erityisopettaja mukana tunnilla	106	64,2
Osa-aikainen erityisopetus yksilöopetuksena	88	53,3
Ryhmäkoko	77	46,7

58 prosenttia opettajista käytti tehostetun tuen oppilaan opetuksen suunnitteluun ja arviointiin 4–10 tuntia kuukaudessa. 3,7 prosenttia opettajista käytti yli 31 tuntia aikaa kuukaudessa suunnitteluun ja arviointiin. (Ks. taulukko 8.) Yli 31 tuntia tuntuu kovin suurelta, kun taas 1–3 tuntia kuukaudessa kovin vähältä suunniteltaessa ja arvioitaessa tehostetun tuen oppilaan edistymistä.

TAULUKKO 8. Opettajien (n=134) käyttämä aika tehostetun tuen suunnitteluun ja arviointiin

Tuntia kuukaudessa		1–3h	4–10h	11–20h	21–30h	yli 31h
Yhteensä	n	38	77	12	2	5
	%	28,4	57,5	9,0	1,5	3,7

6.2 Kuinka opettajat arvioivat tehostetun tuen oppilasta

Opetussuunnitelmasta (2016) tehdyn luokitusrunгон (ks. taulukko 4) myötä lähdettiin lukemaan ja tutkimaan opettajien vastauksia avoimesta kysymyksestä ”Kuinka arvioit tehostetun tuen oppilaan edistymistä lukuvuoden aikana ja lukuvuosidistuksessa?” Lukukertojen välillä pohdittiin, löytyykö vastauksista joitakin yhtäläisyyksiä ja löytyykö vastauksista samoja arvioitavia asioita kuin

opetussuunnitelmaan on kirjattu sekä kuinka henkilöt voidaan sisällöllisesti ryhmitellä näiden analyysien mukaan?

Kysymyksen ”Kuinka opettajat arvioivat tehostetun tuen oppilaan edistymistä?” kaikki vastaukset kopioitiin ensin erilliseen tiedostoon. Aineistosta alettiin lukea opettajien vastauksia, joita oli (N=176). Muutamien lukukertojen jälkeen vastauksista alkoi hahmottua erilaisia tapoja arvioida. Aineistosta alleviivattiin ensin vastaukset, joissa oli esimerkkejä erilaisista arvioinnin tavoista ja erilaisten tukitoimien arvioinnista. Näissä vastauksissa oli myös osassa maininta lukuvuositodistuksista, oppimissuunnitelmasta ja vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Vastaukset olivat monipuolisia ja tukivat uuden opetussuunnitelman (2016) arviointia. Vastauksista löytyi arviointia kuvaavia sanoja, kuten *jatkuva, päivittäinen, säännöllinen, kokoaikainen usein tapahtuva arviointi sekä monipuoliset tavat näyttää osaaminen*. Pääpaino näissä vastauksissa oli jatkuvassa ja monipuolisessa arvioinnissa. Siksi vastaukset koottiin jatkuvan arvioinnin ryhmään.

Tämän jälkeen aineiston lukemista jatkettiin ja muutaman lukukerran jälkeen aineistosta alkoi hahmottua ryhmä, joka mainitsi oppimissuunnitelman päivitykset ja lukuvuositodistuksen sekä sen, että arviointi tapahtuu samoin kuin muidenkin oppilaiden kanssa. Vastaukset olivat neutraaleja ja suurimaksi osaksi vain yhdellä lauseella kirjatut, kuten *lukuvuositodistus, oppimissuunnitelman päivitys sekä samoin kuin muita oppilaita ja yhteydenpito koteihin*. Vastauksissa ei mainittu tapoja, kuinka arvioida tai päivittäistä ja jatkuvaa arviointia. Vastaukset koottiin kirjallisen arvioinnin ryhmään.

Jäljelle jääneissä vastauksissa toistui, ettei tuki ole riittävää tai edistymistä ei tapahdu tai ei ole aikaa arvioida. Opettajat olivat näyttäneet painottavan arviointia tehostetun tuen oppilaan tukitoimiin ja niiden riittävyyteen sekä tukitoimien vaikutusta oppilaan edistymiseen. Oppilaan edistyminen tukitoimilla ei ollut heidän arvioinnin mukaan riittävää tai se oli hidasta. Näissä vastauksissa painottuivat sanat, *jos suunnitellut tukitoimet toteutuisivat, tuki ei ole riittävää, tukea voisi olla enemmän, tuki ei ole lisääntynyt ollenkaan, ei ole resursseja antaa tehostettua tukea. Tämän takia siis oppilas edistyy hitaasti, edistymistä ei tapahdu tai edistyisi vielä enemmän*. Vastauksiin ei ollut kirjoitettu arvioinnin menetelmistä lainkaan.

Muutama vastaus, kuten ”hyvä kysymys” ja ”aika hyvä” jätettiin tyhjäksi muiden vastaamatta jättäneiden kanssa. Pois jäi myös muutama vastaus, joissa ei selkeästi kerrottu mitä arvioitiin (päivittäistä osaamista, oppimissuunnitelmaa, tukitoimia vai lukuvuositodistusta?) yhdessä

erityisopettajan kanssa. Loput opettajista olivat jättäneet vastaamatta avoimeen kysymykseen. Heistä muodostettiin tyhjäksi jättäneiden ryhmä, koska haluttiin tarkastella heidän vastauksia tuen järjestämisen lähtökohtiin.

Erilaiset arvioinnin ryhmät

Opettajat ryhmiteltiin sisällönanalyysiä käyttäen eri ryhmiin heidän arviointia koskevaan avoimeen kysymykseen antamiensa vastausten perusteella. Analyysin tuloksena saatiin nämä ryhmät: 1. Jatkuva ja kannustava arviointi, (Jatkuva arviointi (N=41)), 2. Todistuksiin ja lomakkeisiin pohjautuva arviointi (Kirjallinen arviointi (N=70)), 3. Tukitoimien ja edistymisen arviointi, (Minimiarviointi (N=20)) ja 4. Tyhjä (N=36).

Sisällönanalyysin tulokset voidaan tiivistää seuraavasti: Tutkimus osoitti, että opettajien vastauksista löytyi erilaisia arviointiin liittyviä tapoja siinä, kuinka opettajat arvioivat tehostetun tuen oppilaiden oppimista ja edistymistä lukukauden aikana ja lukuvuositodistuksissa. Vastauksia tarkastelemalla muodostui kolme arvioinnin ryhmää, joiden arviointitavat erosivat toisistaan sekä yksi tyhjäksi jättäneiden ryhmä. Opettajien vastausten perusteella opetussuunnitelman (2016) mukainen monipuolinen, päivittäinen ja jatkuva arviointi toteutui neljänneksellä (24,6 %) vastanneista. Vastauksissa näkyi myös yhteistyö vanhempien ja mahdollisten muiden lasta opettavien opettajien kanssa ja tarvittaessa tukitoimien ja menetelmien tarkistaminen. Vastaukset oli kirjoitettu hyvin monisanaisesti ja niissä näkyi myös keinoja ja menetelmiä arviointiin ja tukitoimiin. Vastauksissa näkyi monipuolinen ja kannustava arviointi.

”Yhteistyössä erityisopettajan kanssa eri testien ja jatkuvan näytön sekä monien muiden arviointitapojen kuten sanakokeiden, saneluiden, luovan kirjoittamisen, esitelmien, tietokonesovelluksien, esitysten, lukunopeus- ja lukutaitotestien ym avulla. Käytän myös vertaisoppilaan ja oppilaan tekemää itsearviointia”

”Jatkuva työskentelyn arviointi oppitunneilla – projektit, testit, kokeet. Vähintään 2 krt lukuvuodessa huoltajan, oppilaan erityisopettajan ym. tarpeellisten henkilöiden kanssa arviointikeskustelut – lukuvuositodistuksessa tavoitteet huomioiden”

”Jatkuvalla arvioinnilla ja sanallisella palautteella päivittäin, wilmaviestein ja reissuvihkon

palkkiomerkinnöin viikoittain, normaalein todistuksin”

Suurin arvioinnin ryhmä koostui kirjallisen arvioinnin ryhmästä, johon kuului 42,1 % vastanneista. Opettajat olivat vastanneet lyhyesti, että arviointi tapahtuu yhteistyössä vanhempien kanssa oppimissuunnitelman päivityksen myötä ja lukuvuosiarviointina. Vastauksissa ei ollut mainintaa päivittäisestä, monipuolisesta tai jatkuvasta arvioinnista. Vastaukset olivat tutkijan mielestä neutraaleja ja arviointi painottui kirjallisiin lomakkeisiin ja todistuksiin.

”Arviointikeskustelut vanhempien kanssa, yhteydenpito huoltajien kanssa, väli- ja lukuvuositolistus”

”Syksyllä opetussuunnitelmaan kirjatut asiat käydään vielä keväällä huoltajien kanssa läpi ja tarkistetaan yhdessä toteutuminen”

”Tehostetun tuen oppilaan edistymistä arvioidaan Vantaalla arviointikeskustelun yhteydessä ja tavoitteiden mukaista etenemistä arvioidaan pedagogisten asiakirjojen päivityksen yhteydessä. Lukuvuositolistukseen 6. luokalla oppiaineisiin tulee numeroarvosana, eikä muuta.

”Koulun todistus pohjan mukaisesti”

Kolmanneksi ryhmäksi nimettiin minimiarvioinnin ryhmä (12 %), joka koki, ettei heillä ollut aikaa tai resursseja arvioida. He käyttivät myös kaikista vähiten aikaa suunnitteluun ja toteuttamiseen. Osa näistä opettajista myös koki, että heillä ei ole resursseja ja aikaa toteuttaa arviointia ja tukitoimia. Moneen näihin vastauksiin oli myös kirjoitettu, ettei edistymistä tapahdu tai edistyminen on hyvin hidasta.

”En usko että oppilaat edistyvät. Pelkkä paperille merkitty tehostettu tuki ei auta oppilasta. Yleisesti ottaen kouluissa ei ole riittävästi aikaa, keinoja ja resursseja tukea tehostetun tuen oppilaita.”

”Eivät ole edistyneet ollenkaan sillä tavalla, johon pystyisivät, koska tuki ei ole lisääntynyt ollenkaan yleisestä tehostettuun tukeen siirryttäessä”

”Yleinen tilanne on se että tavoitteita ei saavuteta”

”säilyttänyt oman tasonsa, ei juuri edistynyt”

”oppilas ei ole edistynyt tehostetun tuen aikana”

”jos suunnitellut tukitoimet toteutuvat, oppilaalla on mahdollisuus edistyä normaalisti”

Viimeiseksi ryhmäksi koottiin tyhjäksi jättäneet (21,68 %). He eivät olleet vastanneet ollenkaan, kuinka arvioivat tehostetun tuen oppilaiden oppimista ja edistymistä lukukauden aikana ja lukuvuositodistuksissa.

Opettajat koottiin heidän vastausten mukaan perusopetuksen opetussuunnitelmasta (2016) tehdyn luokitusrunгон mukaisesti. Taulukossa 9 oleva numero edustaa vastannutta henkilöä. Jatkuvan arvioinnin ryhmän monipuolinen arviointi kattaa osaltaan myös kirjallisia osioita, mutta pääpaino vastaajilla on kuitenkin jatkuvassa ja monipuolisessa arvioinnissa. Kirjallisen arvioinnin ryhmän muutama vastaus jakaantui myös kannustavaan tai tukitoimien arviointiin, mutta näillä vastaajilla oli pääpaino kirjallisessa arvioinnissa.

TAULUKKO 9. Vastaajien (n=174) jakaantuminen opetussuunnitelman (2016) arvioinnin tapoihin

		Jatkuva arviointi	Kirjallinen arviointi	Minimiarviointi
1. Opettajan luokassa antama päivittäinen ja monipuolinen arviointi edistymisestä				
Jatkuva edistymisestä	arviointi	20, 21, 24, 27, 35, 38, 40, 42, 43, 44, 51, 70, 73, 74, 77, 82, 83, 87, 88, 92, 93, 94, 107, 111, 116, 124, 134, 140, 145, 146, 148, 149, 153, 166, 174,		
	monipuolinen arviointi	35, 40, 42, 44, 52, 54, 58, 77, 78, 87, 89, 92, 114, 124, 127, 174,		
	kannustava arviointi	24, 51, 88, 114, 141,	100, 60	
suullisen antaminen	palautteen	20, 24, 26, 51, 54, 58, 70, 81, 82, 93, 111, 116, 140, 141, 146, 154,	178, 117	
	monipuoliset tavat näyttää osaaminen	26, 43, 44, 52, 58, 77, 89, 114, 124, 127		
Oppimisprosessit				
itsearviointi		42, 52, 87, 94, 111, 124, 141, 154,	23	

	Jatkuva arviointi	Kirjallinen arviointi	Minimiarviointi
2. Opettajan antamat kirjalliset arvioinnit			
oppimissuunnitelma (oppilaan tavoitteet ja tukitoimet arvioidaan ja tarkastetaan)	24, 43, 44, 45, 51, 54, 82, 134	7, 11, 15, 19, 28, 32, 34, 36, 37, 63, 65, 79, 97, 99, 100, 103, 110, 11, 118, 120, 121, 123, 126, 131, 136, 144, 150, 155, 157, 159, 162, 173, 178, 168	
lukuvuositodistus	21, 35, 43, 45, 54, 58, 70, 89, 92, 93, 114, 140, 141, 146, 166,	5, 14, 23, 28, 47, 48, 63, 97, 100, 103, 117, 118, 121, 123, 126, 136, 156 159, 162, 179, 60	163
väliarviointi	35, 58	121, 136, 162, 178,	
	Jatkuva arviointi	Kirjallinen arviointi	Minimiarviointi
3. Tehostetu tuen oppilaan tukimuotojen ja niissä edistymisen arviointi			
Tukitoimet	40	123	25, 46, 85, 128, 133, 137, 160, 169,
Edistyy hitaasti tai ei ollenkaan			10, 25, 30, 50, 85, 91, 105, 128, 133, 139, 163, 106, 171, 175

6.3 Miten käsitykset tehostetun tuen lähtökohtiin on yhteydessä arvioinnin toteuttamiseen tai opetusvuosiin

Näiden erilaisten arvioinnin ryhmien välisiä käsityksiä lähikouluperiaatteesta ja tehostetun tuen toimivuudesta arjessa tutkittiin varianssianalyysillä (ANOVA). Bonferronin parivertailun mukaan erot erilaisten arvioinnin ryhmien välillä olivat tilastollisesti merkitseviä melkein kaikkien tehostetun tuen lähtökohtien välillä. Ainoastaan opettajien kokemus tuen toteutumisella arjessa eri arvioinnin ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Tarkemmat tulokset ryhmien välisistä keskiarvoeroista nähdään taulukossa 10.

Opettajien kokemuksia tuen toteutumiseen arjessa eri arvioinnin ryhmien välillä

Bonferronin parivertailu osoittaa, ettei arvioinnin ryhmien välillä ollut eroavuutta siinä, kuinka opettajat kokivat tuen toteutumisen omassa arjessaan ja luokkahuoneessaan. (Ks. taulukko 10.).

Tehostetun tuen toimintamallien selkeys

Erilaiset arvioinnin ryhmät erosivat toisistaan siinä, kuinka hyvin opettajat tunsivat tehostetun tuen tukitoimet ja toimintamallit, joilla oppilasta voidaan tukea. Parivertailu osoittaa, että jatkuvan arvioinnin ryhmä koki tuntevansa paremmin tehostetun tuen toimintamallit koulunkäynnin ja opiskelun tukemisessa kuin kirjallisen arvioinnin ryhmä ($p=.008$), sekä tyhjäksi jättäneiden ryhmä ($p < .030$). Kirjallisen arvioinnin ryhmä tunsu kaikista heikoiten tehostetun tuen tukitoimet ja toimintamallit. (Ks. taulukko 10.).

Lähikouluperiaatteen kannattaminen

Kuinka erilaiset arvioinnin ryhmät suhtautuivat lähikouluperiaatteeseen (inklusiiviseen kouluun), jossa kaikki oppilaat opiskelevat yhdessä riittävin tukikeinoin? Arvioinnin ryhmistä kirjallisen arvioinnin ryhmä suhtautui kaikista negatiivisimmin lähikouluperiaatteeseen. Parivertailu osoittaa, että kirjallisen arvioinnin ryhmällä oli negatiivisempi kokemus lähikouluperiaatteesta kuin minimiarvioinnin ryhmällä ($p = .026$). (Ks. taulukko 10.).

Kolmiportaisen tuen vaiheiden selkeät rajat

Tunnistivatko opettajat, milloin tarvitaan yleistä, tehostettua ja erityistä tukea? Milloin tuki ei riitä ja milloin täytyy siirtyä seuraavalle tuen tasolle? Kirjallisen arvioinnin ryhmä tunnisti kaikista heikoiten kolmiportaisen tuen vaiheet. Erilaiset arvioinnin ryhmät erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan käsityksistään tuen eri vaiheista. Parivertailu osoitti, että jatkuvan arvioinnin ryhmä erosi kirjallisen arvioinnin ryhmästä hieman paremmalla käsityksellä tuen eri vaiheista ($p < .037$). Minimiarvioinnin ryhmä erosi kirjallisen arvioinnin ryhmästä ($p < .009$) ja tyhjäksi jättäneiden ryhmästä ($p < .027$) hieman paremmalla käsityksellä tuen eri vaiheista (Ks. taulukko 10.).

TAULUKKO 10. Keskiarvojen erot tehostetun tuen lähtökohdissa eri arvioinnin ryhmien välillä

Tehostetun tuen lähtökohdat	Jatkuva arviointi <i>N</i> = 41		Kirjallinen arviointi <i>N</i> = 70		Minimi- arviointi <i>N</i> = 20		Tyhjäksi jättäneet <i>N</i> = 36		F	P	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Tuen toteutuminen	3.0	.72	2,9	.67	2,9	.89	3.0	.80	F(3,163)=.361	.718	.007
Toimintamallien selkeys	4.1 ^a	.60	3.7 ^a	.73	4.0	.63	3.8 ^a	.76	F(3,162)= 3.085	.050	.05
Lähikouluperiaate	2.9	.97	2.6 ^a	.78	3.2 ^a	.99	2,8	.80	F(3,163)= 3,28	.022	.06
Kolmiportaisen tuen vaiheet	3.5 ^a	.86	3.0 ^{ab}	.90	3.6 ^b	1.17	3.1 ^b	.97	F(3,140)=3.725	.013	.07
Huom. samalla kirjaimella (^{ab}) merkityt keskiarvot poikkeavat toisistaan merkitsevyystasolla $p < .05$											
Post-hoc testi = Bonferroni											

6.4 Miten käsitykset tehostetun tuen lähtökohtiin on yhteydessä opettajien työvuosiin

Varianssianalyysillä (ANOVA) tutkittiin vaikuttaako opetusvuodet opettajien kokemuksiin lähikouluperiaatteesta ja tehostetun tuen toimivuudesta arjessa. Bonferronin parivertailutestin mukaan opetusvuosien määrä vaikutti ainoastaan siihen, kuinka opettajat kokivat tuntevansa tehostetun tuen toimintamallit siten, että 0–4 vuotta työskennelleet opettajat kokivat tuntevansa heikommin tehostetun tuen toimintamallit kuin 31–40 vuotta työskennelleet opettajat ($p < .045$). Tarkemmat tulokset ryhmien välisistä keskiarvoeroista nähdään taulukossa 11.

TAULUKKO 11. Keskiarvojen erot tehostetun tuen lähtökohdissa eri opetusvuosien määrien välillä

Tehostetun tuen lähtökohdat	0-4 - opetusvuotta N= 36		5-10 - opetusvuotta N= 45		11-15 - opetusvuotta N=29		16-20 - opetusvuotta N=36		21-30 - opetusvuotta N=21		30-40 - opetusvuotta N= 13		F	P	η ²
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Tuen toteutuminen	2.9	.71	2.9	.71	3.2	.67	3.1	.87	2.9	.71	3.0	.73	F(5.159)=1.456	.207	.044
Toimintamallien selkeys	3.6 ^a	.68	3.9	.73	4.0	.66	4.0	.72	3.9	.77	4.3 ^a	.41	F(5.158)=2.463	<.05	.045
Lähikouluperiaate	2.8	.73	2.7	.83	3.0	1.05	2.8	.99	2.4	.82	2.8	.82	F(5.1599)=1.478	.200	.044
Kolmiportaisen tuen vaiheet	3.1	.93	3.1	.95	3.6	.84	3.2	.83	3.0	1.07	3.9	.91	F(5.158)=2.247	.052	0.052

Huom. samalla kirjaimella ^(a) merkityt keskiarvot poikkeavat toistaan merkitsevyystasolla $p < .05$
Post-hoc testi = Bonferroni

Tukitoimien käyttäminen

Ristiintaulukoinnilla tarkasteltiin eri arviointiryhmien käyttämiä tukitoimia. Kaikilla arvioinnin ryhmillä oli käytössään eriyttäminen, eli perusopetuksen opetussuunnitelman (2016) keskeisin tukitoimi (ks. taulukko 12.).

Riippumattomuustesti *mukaan* arvioinnin ryhmät erosivat käyttämiltään tukitoiminnoiltaan niin, että jatkuvan arvioinnin ryhmä käytti eniten oppimateriaalin selkokielistämistä ja oppilaan yksilöllistä ohjausta, kun taas kirjallisen arvioinnin ryhmä käytti niitä kaikista vähiten.

Riippumattomuustesti *mukaan eri arvioinnin ryhmien käyttämien tukitoimien välillä oli tilastollista eroa, kuten opintojen yksilöllisellä ohjauksella*, Pearson $\chi^2(3) = 15,014$, $p = ,002$. Jatkuvan arvioinnin ryhmässä opintojen yksilöllinen ohjaus oli 78 prosentilla vastaajista käytössä, kun kirjallisen arvioinnin ryhmällä opintojen yksilöllinen ohjaus jäi vähäiseksi (37 %).

Riippumattomuustesti *mukaan arvioinnin ryhmien välillä oli eroa siinä, kuinka paljon opettajat käyttivät oppimateriaalin selkokielistämistä*, Pearson $\chi^2(3) = 11,787$ $p = ,007$. Jatkuvan arvioinnin ryhmässä oppimateriaalin selkokielistämistä käytti 78 prosenttia ja kirjallisen arvioinnin ryhmässä vain 44 prosenttia.

TAULUKKO 12. Opettajien luokassa antama tuki tehostetun tuen oppilaalle arviointiryhmittäin

Opettajan luokassa antamat tukimuodot		Jatkuva arviointi $N = 41$	Kirjallinen arviointi $N = 70$	Minimi arviointi $N = 20$	Tyhjä $N = 36$
Opetuksen eriyttäminen	n	41	68	19	33
	%	100,0 %	97,1 %	95,0 %	97,1 %
Oppimissuunnitelma	n	40	66	20	32
	%	97,6 %	94,3 %	100,0 %	94,1 %
Erityisopettajan konsultointi	n	37	68	19	30
	%	90,2 %	97,1 %	95,0 %	88,2 %
Tukiopetus	n	39	64	20	30
	%	95,1 %	91,4 %	100,0 %	88,2 %
Ennakoiva tukioetus	n	28	41	13	24
	%	68,3 %	58,6 %	65,0 %	70,60 %
Havainnollistamisvälineet esim. matematiikassa	n	40	62	17	34
	%	97,6 %	88,6 %	85,0 %	100 %

Tiiviimpi yhteistyö kodin kanssa	n	39	65	20	30
	%	95,10 %	92,9 %	100,0 %	88,2 %
Läksyjen tekemisen seuranta	n	40	62	17	31
	%	97,6 %	88,6 %	85,0 %	91,2 %
Erilaiset koejärjestelyt	n	40	57	18	28
	%	97,6 %	81,4 %	90,0 %	82,4 %
Joustavat ryhmittelyt	n	37	58	14	31
	%	90,2 %	82,9 %	70,0 %	91,2 %
Opettajien yhteistyö	n	39	65	19	33
	%	95,1 %	92,9 %	95,0 %	97,1 %
Oppimateriaalin selkokielistäminen	n	32	31	14	21
	%	78,0 %	44,3 %	70,0 %	61,8 %
Opintojen yksilöllinen ohjaus	n	32	26	11	17
	%	78,0 %	37,1 %	55,0 %	50,0 %
Yhteisopettajuus	n	22	27	11	20
	%	53,7 %	38,6 %	55,0 %	58,8 %
Samanaikaisopetus	n	28	39	11	22
	%	68,3 %	55,7 %	55,0 %	64,7 %
Tiimiopettajuus	n	28	41	13	16
	%	68,3 %	58,6 %	65,0 %	47,1 %
Yhteensä	n	41	70	20	36
	%	100 %	100 %	100 %	100 %

Osa-aikainen erityisopetus yksilö- että pienryhmäopetuksena sekä erityisopettajan läsnäolo tunneilla sisältyy samaan viikkotuntimäärään luokkaa kohtaan. Opettaja voi erityisopettajan kanssa sopia, käyttääkö ajan yksilöopetuksena, ryhmäopetuksena vai onko erityisopettaja mukana tunnilla. Avustajan työpanos vaihtelee luokkakohtaisesti myös muutamalla tunnilla viikossa. Näistä osa-aikainen ryhmäopetus näytti olevan suurimmaksi osaksi opettajien käytössä. Tämä mahdollistaa monen oppilaan saaman samanaikaisen tuen. (Ks. taulukko 13.).

TAULUKKO 13. Opettajien käyttämät koulun resurssit tehostetun tuen oppilaalle arviointiryhmittäin

Koulun resurssit tehostetun tuen oppilaalle		Jatkuva arviointi N = 41	Kirjallinen arviointi N = 70	Minimi arviointi N = 20	Tyhjä N = 34
Osa-aikainen erityisopetus yksilöopetuksena	n	25	35	11	17
	%	61,0 %	50,0 %	55,0 %	50,0 %
Osa-aikainen erityisopetus pienryhmäopetuksena	n	37	65	17	31
	%	90,2 %	92,9 %	85,0 %	91,2 %
Erityisopettaja mukana tunnilla	n	32	39	14	21
	%	78,0 %	55,7 %	70,0 %	61,8 %
Avustajan työpanos	n	30	53	16	23
	%	73,2 %	75,7 %	80,0 %	67,6 %
Ryhmäkoko	n	20	28	12	17
	%	48,8 %	40,0 %	60,0 %	50,0 %
Oppilashuollon osuuden vahvistaminen	n	32	49	17	22
	%	78,0 %	70,0 %	85,0 %	64,7 %
Yhteensä	n	41	70	20	34
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %	98,0 %

Tehostetun tuen oppilaan opetuksen suunnitteluun ja arviointiin käytetty aika

Ristiintaulukoinnilla tarkasteltiin opettajien käyttämää aikaa kuukaudessa, tehostetun tuen suunnittelua, arviointia ja järjestämistä koskien. Sen jälkeen tarkasteltiin varianssianalyysillä (ANOVA) eri arvioinnin ryhmien välisiä eroavuuksia. Miniarviointin ryhmä, joka vastauksissaan totesi, ettei heillä ole aikaa arvioida, näyttää myös käyttäneen vähiten aikaa tehostetun tuen oppilaan opetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Jatkuvan arvioinnin ryhmä ja tyhjäksi jättäneet käyttivät eniten aikaa opetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. (Ks. taulukko 14.).

TAULUKKO 14. Ajankäytön osuudet erilaisten arvioinnin ryhmien välillä tehostetun tuen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin.

Erilaiset arvioinnin ryhmät		1–3h	4–10h	11–20h	21–30h	yli 31h	yhteensä
Jatkuva-arviointi (N = 37)	n	6	23	4	1	3	37
	%	16 %	62 %	11 %	3 %	8 %	100 %

Kirjallinen arviointi (N = 60)	n	17	38	4	0	1	60
	%	28 %	63 %	7 %	0 %	2 %	100 %
Minimiarviointi (N = 19)	n	11	6	2	0	0	19
	%	58 %	32 %	11 %	0 %	0 %	100 %
Tyhjä (N = 18)	n	4	10	2	1	1	18
	%	22 %	56 %	11 %	6 %	6 %	100 %

Tehostetun tuen ajankäytön osuuksia tarkasteltiin erilaisten arvioinnin ryhmien välillä varianssianalyysillä (ANOVA). Varianssianalyysin mukaan opettajien ajankäyttö tehostetun tuen järjestämiseen eri arvioinnin ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevää. Bonferronin parivertailutesti osoitti, että erilaisten arvioinnin ryhmien välillä oli eroavuutta siten, että jatkuvan arvioinnin ryhmä käytti enemmän aikaa tehostetun tuen oppilaan opetuksen suunnitteluun ja järjestämiseen kuin minimiarvioinnin ryhmä ($p=.003$) ja kirjallisen arvioinnin ryhmä ($p=.023$). Tyhjäksi jättäneiden ryhmä käytti enemmän aikaa tehostetun tuen oppilaan opetuksen suunnitteluun ja järjestämiseen kuin minimiarvioinnin ryhmä ($p=.024$). (Ks. taulukko 15.).

TAULUKKO 15. Keskiarvojen erot tehostetun tuen järjestämisen ajankäytössä eri arvioinnin ryhmien välillä.

	Jatkuva arviointi N=37		Kirjallinen arviointi N= 60		Minimi-arviointi N=19		Tyhjä N = 18		F	P	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Opettajien ajankäyttö											
Tehostetun tuen järjestämiseen	2,2 ^a	1,03	1,8 ^a	0,69	1,5 ^{ab}	.89	2,1 ^b	1,04	F(3.130)= 3.789	.012	.08

Huom. samalla kirjaimella (^{ab}) merkityt keskiarvot poikkeavat toisistaan merkitsevyystasolla $p < .05$

Post-hoc testi = Bonferroni

Opetusvuosilla ei ollut tilastollista merkitsevyyttä ajan käyttöön ($F(5.127) = .537$, $p = .688$, $\eta^2 = .026$).

7 Diskussio

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia Vantaan 3. ja 6. luokkien opettajien käsityksiä tehostetun tuen järjestämisen lähtökohtiin. Tehostetun tuen lähtökohdilla ymmärrettiin: Kuinka opettajat kokevat tehostetun tuen toimivuuden arjessaan, tuntevat tehostetun tuen toimintamallit, suhtautuvat lähikouluperiaatteisiin (inklusiiviseen kouluun) sekä tunnistavat kolmiportaisen tuen eri vaiheet? Tutkimuksessa tarkasteltiin myös, eroavatko opettajien vastaukset arviointitavoiltaan sekä onko näillä arviointitavoilla yhteyttä suhtautumiseen tehostetun tuen lähtökohtiin. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös, selittääkö ero opetuskokemuksessa eroja näissä tekijöissä.

Tutkimus osoitti, että opettajien suhtautuminen lähikouluperiaatteeseen (inklusiiviseen kouluun) oli hieman yli keskiarvon. Opettajien kokema tuen toteutuminen arjessa korreloi positiivisesti suhtautumisessa lähikouluperiaatteeseen. Opettajat kokivat tietävänsä hyvin tehostetun tuen toimintamallit ja kuinka tukea tehostetun tuen oppilasta. Suurin osa opettajista (98 %) käytti tukimuotona opetussuunnitelman keskeisintä tukea eli eriyttämistä. Kuitenkin vain noin puolet käytti opintojen yksilöllistä ohjausta. Aikaa tehostetun tuen suunnitteluun, arviointiin ja opetuksen järjestämiseen käytti 58 prosenttia opettajista 4-10 tuntia kuukaudessa ja 28 prosenttia opettajista käytti vain 1-3 tuntia kuukaudessa.

Miten opettajat kuvaavat arvioivansa tehostetun tuen oppilaan edistymistä ja tuen tarvetta lukuvuoden aikana ja lukuvuosidistuksessa? Opettajat arvioivat tehostetun tuen oppilaan edistymistä lukuvuoden aikana ja lukuvuosidistuksessa eri tavoin. Opettajien vastausten perusteella persusopetussuunnitelman (2016) mukainen monipuolinen, päivittäinen ja jatkuva arviointi toteutui noin neljänneksellä (24,6 %) vastanneista. Heidän vastauksistaan näkyi myös arvioinnin monipuolisuus niin edistymisen kuin tukitoimien arvioimisessakin, mitä perusopetuksen opetussuunnitelma (2016) korostaa. Tomlinsonin (2017, s. 19–54) mukaan vaikuttavin eriyttäminen tapahtuukin monipuolisen ja jatkuvan arvioinnin kautta. Vastaukset oli kirjoitettu hyvin monisanaisesti ja niissä näkyi myös keinoja ja menetelmiä arviointiin ja tukitoimiin. Vastauksissa näkyi monipuolinen ja kannustava arviointi. Vastauksissa näkyi myös yhteistyö vanhempien ja mahdollisten muiden lasta opettavien opettajien kanssa ja tarvittaessa tukitoimien ja menetelmien tarkistaminen. Osassa näistä vastauksissa oli kirjattuna myös kirjallisia arviointeja, mutta jokaisessa vastauksessa kuitenkin pääpaino perustui monipuoliseen näyttöön. Ryhmä nimettiin jatkuvan arvioinnin ryhmäksi.

Suurin arvioinnin ryhmä koostui kirjallisen arvioinnin ryhmästä, johon kuului 42,1 % vastanneista. Opettajat olivat vastanneet lyhyesti, että arviointi tapahtuu yhteistyössä vanhempien kanssa oppimissuunnitelman päivityksen myötä ja lukuvuosiarviointina. Vastauksissa ei ollut mainintaa päivittäisestä, monipuolisesta tai jatkuvasta arvioinnista. Vastaukset olivat tutkijan mielestä neutraaleja ja arviointi painottui kirjallisiin lomakkeisiin ja joului- ja kevättodistuksiin.

Pienin ryhmistä oli minimiarvioinnin ryhmä (12 %), joka koki, ettei heillä ole aikaa tai resursseja arvioida oppilaan edistymistä tai tukitoimia ja että heidän mielestään oppilaiden edistymistä ei tapahdu tai se on hyvin hidasta. Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2016) on kirjattu, että tukitoimia ja oppimista tulee arvioida tuen tarpeen havaitsemiseksi sekä oppilaan hyvinvoinnin kehittämisen ja turvaamisen vuoksi. Myös Tomlinsonin (2017, s. 19–54) mukaan opettajan täytyy käyttää arviointitietoa tehdäkseen ennakoivia suunnitelmia pystyäkseen vastaamaan oppilaan tarpeisiin. Opetussuunnitelmaan on kirjattu, että oppilas voi siirtyä takaisin yleiseen tukeen, jatkaa tehostetussa tuessa samoilla tai muunnelluilla tukitoimilla tai siirtyä erityiseen tukeen (POPS 2016).

Pohdittavaksi jää, miksi tuen tarvetta tai tukitoimia ei ole arvioitu uudestaan jos oppilaan edistymistä ei tapahdu. Tuloksien pohjalta voidaan pohtia, miten opettajat mieltävät tehostetun tuen oppilaan arvioinnin ja tehostetun tuen tukitoimet. Atjonen (2007) toteaaakin, että opettajat arvioivat oppimista ja edistymistä oman ihmiskäsityksensä mukaan. Arvioinnit toteutuvatkin siksi eri tavoin eri opettajilla. (Atjonen 2007, s. 69–70.) Inklusiivisessa oppimisympäristössä opettajan pedagoginen osaaminen korostuu oppilaan tuen tarpeita ja edistymistä arvioitaessa. Kun yleisopetuksen opettajan edellytetään toteuttavan inklusiivista arviointimenettelyä, tulee opettajilla olla asianmukaista koulutusta ja erilaisia arviointintyökaluja. Koulutuksen tulisi edistää opettajan moninaisuuden ja erilaisuuden kohtaamista opetuksessa. Koulutuksen tulisi antaa käytännön esimerkkejä inklusiivisten arviointimenettelyiden toteutuksesta, menetelmistä ja välineistä. (Watkins 2007, s. 48–49.)

Thuneberg ja Vainikainen (2015) totesivat myös, ettei pedagogisissa asiakirjoissa useinkaan ollut kirjattuna tietoa seulonta- tai testituloksista, eli kuinka tuen tarve oli todettu. Pedagogisiin asiakirjoihin olisi tarpeen ohjeistaa vielä tarkemmin, mitä pitää arvioida ja kuinka seurata edistymistä ja tukitoimien vaikuttavuutta. Euroopan erityisopetuksen kehittämisskeskuksen kehittämisraportti, *Arviointi inklusiivisessa oppimisympäristössä* painottaa, että inklusiivisten arviointimenettelyjen toteuttaminen edellyttää laajaa arviointimenetelmävalikoimaa, jotta tiedolliset ja taidolliset aihealueet tulisivat arvioiduksi mahdollisimman kattavasti. Arviointimenetelmien tulisi tuottaa ”lisäarvoa” oppilaan oppimisprosesseista ja kehityksestä. (Watkins 2007, s. 48–49.) Luokanopettajan asenne inklusioon ja

arviointiin sekä inklusiivisiin arviointimenettelyihin on olennaisen tärkeä. Opettajat tarvitsevat myös tietoa hyvistä inklusiivisista arviointimenettelyistä ja -käytännöistä. Opettajat tarvitsevat myös tarvittavat arviointivälineet ja resursseja, kuten aineistoja muidenkin kuin tiedollisten aineiden arviointiin sekä aikaa toteuttaa arviointiin liittyviä tehtäviä. (Watkins 2007, s. 48–49.)

Miten tuen lähtökohtien kokeminen oli suhteessa arviointiin? Arvioinnin ryhmät erosivat toisistaan lähikouluperiaatteen kokemisessa, tuen kokemiseen arjessa, tehostetun tuen toimintamallien tuntemisesta sekä komiportaisen tuen vaiheiden tunnistamisesta. Tämän tutkimuksen tulokset puoltavat tätä näkemystä, että asenne inklusioon ja inklusiivisiin arviointimenettelyihin on olennaisen tärkeää (Watkins 2012).

Tässä tutkimuksessa jatkuvan arvioinnin ryhmä koki, että tehostettu tuki toteutuu hyvin arjessa. Tehostetun tuen toimintamallit he kokivat tietävänsä erinomaisesti ja eri tuen vaiheet he tunnistivat myös hyvin. Tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen he käyttivät myös eniten aikaa, samoin kuin vastauksen tyhjäksi jättäneet. Käytettyjä tukitoimia tarkasteltaessa jatkuvan arvioinnin ryhmä käytti eniten muihin arvioinnin ryhmiin verrattuna eriyttämistä, yksilöllistä oppilaan ohjausta (78 %), oppimateriaalin selkokielistämistä (78 %) sekä yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Tämä tukee myös opetussuunnitelmaan kirjattua asiaa, että eriyttäminen on Vantaan opetussuunnitelman (2016) keskeisempiä tukitoimia. Tällöin tehostetun tuen aikana osa-aikainen erityisopetus, opintojen yksilöllinen ohjaus ja kodin kanssa tehtävä yhteistyö korostuvat. (OPS 2016, s. 22.)

Kirjallisen arvioinnin ryhmä suhtautui kaikista negatiivisemmin lähikouluperiaatteeseen, reilusti alle keskiarvon ($M=2.6$). Myös tehostetun tuen toimintamallien tunteminen ja kokemus tuen eri vaiheista oli kirjallisen arvioinnin ryhmällä kaikkein vähäisintä. Käytettyjä tukitoimia tarkasteltaessa kirjallisen arvioinnin ryhmä käytti kaikista vähiten oppimateriaalien selkokielistämistä (44 %) ja oppilaan yksilöllistä ohjausta (37 %). Vantaan keskeisin tukitoimi on eriyttäminen ja oppilaan eriyttämisessä korostuu yksilöllinen ohjaaminen. Kun opettaja todella tietää, mitä oppilas osaa ja mitä ei osaa, on eriyttäminen parhaimmillaan (Tomlinson 2008, s. 3–5).

Tuloksista voidaan päätellä, että monipuolisella ja jatkuvalla arvioinnilla on positiivinen yhteys tuen kokemiseen arjessa, tehostetun tuen toimintamallien tuntemiseen sekä komiportaisen tuen vaiheiden tunnistamiseen. Jatkuvan arvioinnin ryhmällä myös tukitoimien käyttäminen arjessa oli monipuolisinta. Tomlinsonin (2008) mukaan vaikuttavin eriyttäminen pohjautuu monipuoliseen jatkuvaan arviointiin oppilaan tarpeisiin ja edistymiseen. Vastaavasti kirjallisen arvioinnin ryhmällä

kokemus tuen toteutumisesta ja käytetyistä tukitoimista ei ollut kovin vahvaa. Kirjallisen arvioinnin ryhmä koki tehostetun tuen lähtökohdat kaikista heikoiten. Minimiarvioinnin ryhmä suhtautui kaikista positiivisimmin lähikouluperiaatteisiin. Minimiarvioinnin ryhmä myös koki tietävänsä hieman paremmin kolmiportaisen tuen vaiheet, kuin muut arvioinnin ryhmät. Heillä ei ollut kuitenkaan aikaa ja resursseja arvioida oppilaan edistymistä ja tukitoimia.

Euroopan inklusiivisen koulun arvioinnin tutkimuksissa on todettu, että luokanopettajan asenne inklusioon ja arviointiin sekä inklusiiviseen arviointimenettelyihin on olennaisen tärkeää. Myönteisiä asenteita voidaan kannustaa ja antaa esimerkkejä erilaisista inklusiokäytännöistä, kuten arvioinnista ja tukitoimista. (Watkins 2007, s. 48–49.) Tämän tutkimuksen tulokset tukevat osittain myös aikaisempia tutkimuksien havaintoja, jonka mukaan opettajien asenteet lähikouluperiaatetta ja inklusiota kohtaan ovat hieman kielteisiä (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, s. 86–89). Tässä tutkimuksessa suurin osa vastanneista (42 %) arvioi tehostetun tuen oppilasta muutaman kerran vuodessa kirjallisesti. Nämä vastaajat suhtautuivat kaikkein negatiivisimmin inklusioon.

Tutkimustulokset puoltavat Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen tutkimuksia, joissa todettiin, että tarvitaan koulutusta ja esimerkkejä hyvistä inklusiivisista käytännöistä (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2012, s. 7–10). Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2016) kirjatut tukitoimet voidaan jakaa opettajan luokassa antamaan tukeen ja koululta saamiin tukijärjestelyihin eli niin sanottuihin lisäresursseihin, kuten laaja-alaisen erityisopettajan, avustajaan tai ehkä hiukan pienempään oppilasryhmään. Kuitenkin suurin osa tukitoimista kuten eriyttäminen, yksilöllinen oppilaanohjaus, tukiopetus, konkreettiset opetusvälineet, erilaiset koejärjestelyt ja havainnointivälineiden käyttö oppilaalle sekä samanaikaisopettajuus ovat opettajan omia luokassa järjestämiä ja antamia tehostetun tuen tukikeinoja. Eriyttäminen voi kohdistua muun muassa opetuksen sisältöihin, käytettäviin opetusmateriaaleihin ja -menetelmiin tai työtapoihin sekä koulu- ja kotitehtävien määrään ja käytettävissä olevaan aikaan. (Opetushallitus 2016.) Opettajalle jää tehtäväksi eriyttää sisältöä ”perustehtäviin” tai hankkia opetusmateriaalia, josta oppilas hyötyy.

Opettajan työhön on aina kuulunut eriyttäminen luokassa, mutta lähikoulun inklusiiviset luokat ovat heterogeenisempiä kuin aiemmin ja eriyttäminen ja yksilöllinen ohjaus korostuvat entisestään. Opettajilla on tällä hetkellä paljon pedagogista vastuuta tuen eri muodoista, toteutumisesta, materiaaleista ja arvioinnista. Olisi hyvä, jos opettajilla olisi enemmän normitettuja testejä (RTI-malli) työvälineinä ja tuentarpeen tunnistamiseen sekä mahdollisia tukimateriaaleja oppimisen tueksi. Ei

ehkä samalla mittakaavalla kuin RTI-mallissa, mutta Suomen koulujärjestelmään sopivassa määrin. Samalla inklusiivisia käytänteitä ja niiden esimerkkejä voisi vielä enemmän tuoda esille esimerkiksi eriyttämiseen ja samanaikaisopettajuuteen. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2016) ei ole tarkkoja ohjeita, kuinka määritellä ydinsisällöt ja niiden arviointi. Opettajalle jää suuri pedagoginen vastuu myös oppilaan painotetun opetuksen suunnittelussa.

Millä tavoin tehostetun tuen opetuksen suunnittelun ja arvioinnin ajankäyttö eroaa näissä erilaisissa arvioinnin ryhmissä? Tutkimus osoitti, että monipuolinen opetussuunnitelman mukainen arviointi vei eniten aikaa. Minimiarvioinnin ryhmä, jolla ei ollut aikaa eikä resursseja, käytti kaikista vähiten aikaa tehostetun tuen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Valmiit hyväksi todetut arviointityökalut helpottaisivat todennäköisesti opettajien työtä ja näin jokapäiväinen, jatkuva ja monipuolinen arviointi tulisi kaikille arkipäiväiseksi ja oppilaille tasa-arvoiseksi. Ehkä tällöin kirjallisen arvioinnin ja minimiarvioinnin ryhmät kokisivat tehostetun tuen tukitoimien ja oppilaan edistymisen arvioinnin enemmän jokapäiväisenä, mihin omat resurssit ja aika riittäisivät. Kun arviointivälineitä, yhteneväisiä inklusiivisia käytänteitä ja koulutusta on saatavilla, opettaja pystyy kohdentamaan eriyttävää opetusta juuri siihen, mistä oppilaat hyötyvät.

8 Luotettavuuden arviointi ja mahdolliset jatkotutkimukset

Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen eli mixed methods -menetelmän kaksoisjakoisuus jatkuu tutkimuksen alusta loppuun. Luotettavuutta täytyy arvioida kummankin tutkimusperinteen mukaisesti sekä kokonaisuutena että prosessin ja tulokinnan lopputuloksena. Tutkimus on onnistunut, kun eri aineistot integroituvat yhteen ja vastaavat tutkimusongelmiin. (Tashakkori & Teddlie 2009, s. 286–287.) Tashakkorin & Teddien (2009) mielestä kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten menetelmien yhdistäminen yksinkertaisimmillaan tapahtuu juuri kyselylomakkeella, jossa on monivalintakysymyksiä ja avoimia kysymyksiä samanaikaisesti.

Tutkimuksen aineistoa pohtiessa otoskoko oli hyvä (N=174). Yleistettävyyttä lisää se, että tutkimukseen osallistuivat kaikki vantaalaisten koulujen kolmansien ja kuudensien luokkien opettajat. Aineiston keruu tehtiin ”Oppimaan oppimisen” -kyselyn yhteydessä keväällä 2016. Tämän jälkeen Helsingin arviointikeskus lähetti tutkijalle valmiin matriisin aineistosta. Tutkimuksen eettisiä valintoja tukee se, että tietojen käsittely on ollut luottamuksellista. Vastaajia tai kouluja ei voida erottaa tuloksista. (Eskola & Suoranta 2008, 57.) Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan validiteetin ja reliabiliteetin näkökulmasta. Validiteetillä tarkastellaan, mitattiinko sitä mitä haluttiin. Kyselytutkimusta arvioitaessa, olivatko kysymykset onnistuneita ja saatiinko niiden avulla ratkaisu ongelmaan. (Metsämuuronen 2009.)

Tutkimuksen kyselylomake tehtiin yhdessä arviointikeskuksen kanssa, mutta lomakkeen toimivuutta ei ollut aiemmin kokeiltu. Kyselylomake rakennettiin osittain Valaise-kyselyn koulujen tukijärjestelyt -osion pohjalta luokanopettajille sopiviksi. Luokanopettajien kyselyyn ei myöskään mahtunut kovin monta kysymystä, vaan kysymyksiä jouduttiin rajaamaan tarkasti, jotta kaikki oleellinen mahtui lomakkeeseen. Kyselyn vahvuutena on vastausprosentti ja otoskoko (N=174), koska ”Oppimaan oppimisen” -kysely tuli kaikille vantaalaisille kolmannen ja kuudennen luokan opettajille ja kaikkien oli siihen vastattava. Reliabiliteettia, ja sen luotettavuuden toistettavuutta on pyritty tekemään näkyväksi kuvaamalla aineiston käsittelyä yksityiskohtaisesti, eivätkä tulokset tilastollisten testien perusteella olleet sattumanvaraisia. (Metsämuuronen 2009.)

Laadullisen tutkimuksen reliabiliteetin varmistamiseksi tutkimus suoritettiin niin, että tutkimusprosessin vaiheet (aineiston keruu, analyysi ja raportointi) ja menetelmät ovat kuvattu mahdollisimman tarkasti. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että luokitusrunko ja

analyysin vaiheet on pyritty esittämään tarkasti ja avoimesti. Luotettavuutta lisää myös se, että lukija pystyy seuraamaan tutkimuksen kulkua ja samalla arvioimaan sitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 142–143.) Analyysiin on esitetty myös muita vaihtoehtoisia tapoja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016) arvioinnin osiosta tehdyn luokitusrungon kautta on saatu mielekäs tapa luokitella opettajien vastauksia arvioinnista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 96–98.) Jatkuvan arvioinnin osalta luokittelu hieman jakaantui myös kirjallisiin arviointitapoihin, mutta jokaisen vastaajan pääpaino arvioinnissa oli jatkuva ja monipuolinen.

Laadullista luotettavuutta arvioitaessa voidaan myös pohtia tutkijan positiota. (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 140–143.) Tutkijalle aihe on kokonaisuudessaan tuttu (kolmiportainen tuki ja siinä edistymisen sekä tukitoimien arviointi). Tutkija on ollut Vantaan kouluissa erityisopettajana 14 vuotta. Tutkija on nähnyt, kuinka uuden perusopetuslain (624/2010) myötä tullut muutos on edennyt kouluissa ja siksi kiinnostunut siitä, kuinka kolmiportaisen tuen tehostettu tuki tällä hetkellä toimii.

Tutkimus osoitti, että opettajien arviointitapoja, tukitoimien käyttämistä ja suhtautumista inklusiivisen koulun lähtökohtiin on jatkossakin hyvä tutkia. Jatkotutkimuksella voisi tarkastella, kuinka opettajien arviointitavat, tukitoimien käyttäminen ja suhtautuminen inklusiivisen koulun lähtökohtiin ovat kehittyneet. Jatkotutkimuksella voisi myös tarkastella, kuinka tehostetun tuen ja erityisen tuen tukimuodot eroavat yleisopetuksen luokassa sekä kuinka luokanopettaja eriyttää opetusta luokassaan huomioiden nämä eri tuen tasot?

9 Lähteet:

Ahtiainen, R. Beirad, M. Hautamäki, J. Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. (2011). Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus, Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011.

Atjonen, P. (2007) Hyvä paha arviointi. Jyväskylä. Tammi.

Baker, E. T., Wang, M. C. & Whalberg, H. J. (1994-1995). The Effects of Inclusion on Learning, Educationl Leadership, 33-35.

Brookhart, S. (2007). Expanding Views About Formative Classroom Assessment. A review of The Literature. Teoksessa N. Ouakrim-Solvio. (2016) Oppimisen ja Osaamisen arviointi. Keuruu: Otava.

Bulterman-Bos, J., Terwel, J., Verloop, N., N., & Wardekker, W. (2002). Observation in teaching: Toward a practice of classroom Assessment. Learning, Adjustment and Achiewment. San Diego: Academic Press, 69-103.

Cizek, G. C., Fitzgerald, S. M. & Rachor, R. E. (1995/1996). Teacher's assessment practices: Preparation, isolation, and the kitchen sink. Educational Assessment 3(2), s159-179.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (2012). *Osallistavan opettajan profiili*, Odense, Tanska. Viitattu 13.10.2017 https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-FI.pdf

Green, K.H.& Emerson, A. (2010). The Effects of Grading. Assessment and evaluation in Higher Education 32, 496-511.

Hattie, J. A. C. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

Hautamäki, J. Kupiainen, S. Marjanen, J. Vainikainen, M. & Hotulainen, R. (2012). Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa. Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001: Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos Tutkimuksia No 347.

Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. (2004). Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja n:o 61. Jyväskylä.

Ladonlahti, T., & Naukkarinen, A. (2006). Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus*, 37 (4), 343–358.

Linnankylä, p. & Välijärvi, J. (2005). Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Moberg, S. (1998). Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeaa vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena.

Moberg, S. & Savolainen, H. (2009). *Yhteistä koulua kohti. Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Murto P, Naukkarinen A & Saloviita T. (2001). *Inkluusio haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.

Opetushallitus (2016). Säädökset ja ohjeet perusopetuksen järjestämistä koskien. Viitattu 8.10.2016 http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/opiskelun_erityiset_painoalueet

Opetusministeriö (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:17. Viitattu 3.8.2016 <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=en>.

Opetusministeriö (2008). Kelpo-kehittämistoiminta. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008. Viitattu 11.12.2016. www.peda.net/veraja/tkk/KELPO

Oppilashuollon käsikirja (2016). Viitattu 5.1.2017 [https://fronter.com/vantaa/links/files.phtml/586e60c0d32cf.2088414896\\$453558945\\$/Oppilashuoltotypercent_C3_percent_B6/Perusopetuksen_oppilashuollon_kasikirja_2016.pdf](https://fronter.com/vantaa/links/files.phtml/586e60c0d32cf.2088414896$453558945$/Oppilashuoltotypercent_C3_percent_B6/Perusopetuksen_oppilashuollon_kasikirja_2016.pdf)

Ouakrim-Soivio, N. (2013). Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. *Raportit ja selvitykset* 2013:9. Helsinki: Opetushallitus.

Patrikainen, R. (1999). *Opettajuuden laatu: ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajuuden pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Perusopetuslain muutos 24.6.2010. 642 /2010. Saatavana www.finlex.fi/fi/laki/smur/2010/20100642

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2016). Saatavana [www. muodossa](http://www.minedu.fi)

<http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>

RTI-version ohjeistus, (2010). Viitattu 10.1.2016,
(ks.<http://p12.nysed.gov/specialed/RTI/guidance/instruction.htm>.)

Saloviita, T. (2013). Luokka Haltuun. Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. (2008). Kaikille avoimeen kouluun: erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Shane R. Jimerson, Matthew K. Burns, Amanda M. VanDerHeyden. (2007). Handbook of response to intervention: the science and practice of assessment and intervention. New York.

Steiner, D. King, J. Cort, R. Stevens, J & Delorenzo, J. (2010). Response to intervention. Guidance for New York State, School Districts. The University of the State of New York, The State Education Department. Viitattu 20.12.2017
ks.<http://p12.nysed.gov/specialed/RTI/guidance/instruction.htm>.)

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2009). Foundations of Mixed Methods Research. Sage Publications.

Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M, Jahnukainen, E, Kontu, H, Thuneberg, M, Vainikainen, M. Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. (135-162). Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkajulkaisu].ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 24.9.2017].Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/erop/>

Tomlinson, C. (2017). How to differentiate instruction in Academically Diverse Classrooms. Aleksandria: Virginia.

Tomlinson, C. (2008). Giving Students Ownership of Learning, The Goals of Differentiation. Viitattu 5.1.2017. http://shop.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el200811_tomlinson.pdf

Tuomi J & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

Vainikainen, M-P. Hienonen, N. Hautamäki, J. Hotulainen, R. (2015). Tukea tarvitsevien oppilaiden ajattelutaitojen kehittyminen erikokoisissa luokissa. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti No. 3. Niilo Mäki –säätö.

Vantaan ohjeistus (2016). Oppimisen, kasvun ja koulunkäynnin tuki. Viitattu 10.12.2016
http://www.edu.vantaa.fi/wp/wp-content/uploads/2011/04/perusopetuksen_ops_web1.pdf

Vantaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2016). Saatavana www. muodossa:
<http://vantaawiki.fi/pops/Etusivu>

Vantaan ohjeistus pedagogisten asiakirjojen laadintaan. (2016). Viitattu 9.10.2016
<https://fronter.com/vantaa/lpathobj/page.php?pageid=1428598&fromChp=1>

Vantaan perusopetuksen arvioinninohjeet, (2016). Viitattu 13.12.2016)
(<http://www.edu.vantaa.fi/wp/wp-content/uploads/2016/09/Vantaan-perusopetuksen-arviointiohjeistus.pdf>)

Watkins, A. (2007). Arviointi inklusiivisessa oppimisympäristöissä: Keskeisiä kysymyksiä päättäjille ja alan ammattilaisille. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. Odense: Tanska.

YK (yhdistyneet kansakunnat) (1993). Standart Rules on the Equalization on Opportunities for Person with Disabilities. Adopted by the United Nations General Assembly at its 48th session on 20 december 1993 (resolution 48/96).

10 Liitteet:

LIITE 1. Tutkimuslupa



Vantaa

Viranhaltijapäätös § 13/2016 sivu 1 (2)

10.02.2016

VD/190/13.00.00/2016

Sivistystoimi /
Perusopetuksen johtaja Kalo Ilkka

Tutkimusluvan myöntäminen/Kolmiportaisen tuen tehostettu tuki/Koivu Kirsi

Kirsi Koivu hakee tutkimuslupaa pro gradu työtansä varten (Helsingin yliopisto) . Tutkimuksen nimenä on Kolmiportaisen tuen tehostettu tuki.

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia Vantaan koulujen kolmiportaista tukea ja lähinnä tehostettua tukea. Sen heikkouksia ja mahdollisuuksia ja miten tehostetusta tuesta voisi saada vielä tehokkaamman.

Tutkimuksen materiaali on tarkoitus kerätä keväällä 2016 "Oppimaan oppimisen" -tutkimuksen yhteydessä ja tutkimus on siis osana tätä "Oppimaan oppimisen" -tutkimusta.

Sivistystoimen toimialan johtosäännön 15 §:n 12) kohdan mukaan tulosalueen johtaja tai hänen määräämänsä tulosalueellaan päättää muistakin tulosalueelle kuuluvista asioista, ellei toisin ole säädetty tai määrätty.

Päätös

Päätän myöntää Kirsi Koivulle luvan tehdä tutkimuksen aiheesta Kolmiportaisen tuen tehostettu tuki. Päätän myös, että valmis tutkielma tulee toimittaa sähköisenä pdf-muodossa osoitteeseen: kirjaamo@vantaa.fi

Tutkimuksen tekeminen edellyttää, että asiasta sovitaan yksikön johtajan tai vastaavan kanssa ja mikäli kyseessä on alle 18-vuotiaita koskeva tutkimus, pyydetään tarvittaessa huoltajan suostumus. Tutkimuksella kerättyjä tietoja saa käyttää vain tutkimustarkoituksiin. Tutkijat ovat lain mukaan salassapitovelvollisia tutkimuksessa tietoonsa saamien yksilöä tai perhettä koskevien asioiden suhteen.

Päiväys	Vantaa 10.02.2016
Allekirjoitus	
Nimen selvennys	Kalo Ilkka
Virka-asema	Perusopetuksen johtaja
Täytäntöönpano:	Koivu Kirsi
Tiedoksi:	aluepäälliköt

Tämä päätöspöytäkirja on yleisesti nähtävänä

Aika: 17.2.2016

Paikka: Vantaan kaupunki, Kirjaamo, Asematie 7, 01300 Vantaa (Tikkurila)

Oikaisuvaatimusohjeet

Tähän päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen.

LIITE 2. Vantaa opiopi2016 – kysely tukijärjestelyistä

Luokka-aste

1. Sukupuoli
2. Ikä
3. Olen ollut opettajana __ vuotta
4. Olen ollut opettajana tässä koulussa __ vuotta
5. Koulutus
muu koulutus, mikä

1. Koulumme oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursointi mahdollistaa kaikkien oppilaiden opiskelemisen lähikoulussa
2. Koen, että pystyn opettamaan ja tukemaan riittävästi oppilaita, jotka tarvitsevat oppimisen ja koulunkäynnin tukea
3. Mielestäni oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt ovat lakimuutoksen (642/2010) myötä kehittyneet parempaan suuntaan.
4. Luokkani oppilaiden huoltajat ovat tyytyväisiä koulumme antamaan opetukseen ja yksilöllisiin tukijärjestelyihin.
5. Koulumme opetussuunnitelmaan on kirjattu täsmällisesti, mitä tarkoittaa tehostettu tuki.
6. Tiedän, milloin oppilas tarvitsee tehostettua tukea.
7. Minulla on tarpeeksi resursseja ja aikaa tehostetun tuen oppilaille.
8. Oppimissuunnitelmaan kirjattu tuki toteutuu luokassani hyvin.
9. Opetuksen eriyttäminen on helppoa luokassani.
10. Koulussamme on sovittu selkeät toimintamallit oppilaan koulunkäynnin ja opiskelun tukemiseen.
11. Kaikkien oppilaiden paras opiskelupaikka on heidän lähikoulunsa.
12. Koulussamme ei tehdä enää siirtoja erityisluokille.
13. Yleisen ja tehostetun tuen raja on mielestäni selvä.
14. Luokassani on yleisen tuen oppilaita, joiden olen ajatellut tarvitsevan tehostettua tukea.
15. Tehostetun ja erityisen tuen raja on mielestäni selvä.
16. Luokassani on tehostetun tuen oppilaita, joiden olen ajatellut tarvitsevan erityistä tukea.
17. Luokassani on tehostetun tuen oppilaita, joille en pysty antamaan riittävästi tukea.
18. Mielestäni tuen eri vaiheiden paperityöt ovat lisääntyneet ja tuoneet minulle paljon lisätöitä.
19. Tehostetun tuen oppilaat tuovat lisäresursseja luokkaani.
20. Mielestäni tehostettu tuki on vain tarpeeton välivaihe siirryttäessä erityiseen tukeen.
21. Tuen varhainen ja riittävä saaminen riippuu hyvin paljon luokanopettajan asenteesta ja suhtautumisesta eri tukitoimiin.
22. Tehostetun tai erityisen tuen päätös jää usein tekemättä, koska koen, että siitä on vain lisätöitä.
23. Mielestäni koulun tukiresurssit ovat kohdentuneet erityiseen tukeen.
24. Mielestäni erityisen tuen päätöksen saaminen on vaikeaa vaikka oppilas mielestäni hyötyisi erityisestä tuesta.
25. Arvioi kuukausittain käyttämäsi tuntimäärä, joka kuluu tuen tarpeen edellyttämien suunnitelmien laadintaan, tapaamisiin ja kirjaamiseen yhteistyössä oppilaan ja huoltajien kanssa.
26. Miten arvioit tehostettua tukea saavan oppilaan edistymistä lukuvuoden aikana ja lukuvuosittodistuksessa?

28. Luokassani tehostettua tukea saavia oppilaita tuetaan seuraavin tukimuodoin
(valitse kaikki luokassasi käytössä olevat tukimuodot)

Opetuksen eriyttäminen

Opettajien yhteistyö

Joustavat ryhmittelyt

Tukiopetus
Ennakoiva tukiopetus
Oppimissuunnitelma
Osa-aikainen erityisopetus yksilöopetuksena
Osa-aikainen erityisopetus pienryhmäopetuksena
Erityisopettaja mukana tunnilla
Avustajan työpanos
Tulkitsemispalvelut
Koulun kerhotoiminta
Aamu- ja iltapäivätoiminta
Opintojen yksilöllinen ohjaus
Havainnollistamisvälineet esim. matematiikassa
Tiiviimpi yhteistyö kodin kanssa
Läksyjen tekemisen seuranta
Oppimateriaalin selkokielistäminen
Ryhmäkoko
Erilaiset koejärjestelyt
Luokan kertaaminen
Samanaikaisopetus
Tiimiopettajuus
Yhteisopettajuus
Erityisopettajan konsultointi
Oppilashuollon osuuden vahvistaminen
Muu, Jos muu, mikä?

LIITE 3. Pedagoginen arvio

Oppilaan taustatiedot: Tuen vaihe, henkilötunnus, yhteystiedot, ym.
Koulunkäynnin tämän hetkinen kokonaistilanne: taustatietojen ja lapsen oppimishistorian ja koulunkäynnin historian kanssa. Diagnooseja ei kirjoiteta, vaan on tärkeää kirjata, miten jokin sairaus tai oireyhtymä vaikuttaa käytännössä oppimiseen ja/tai koulunkäyntiin ja miten tämä huomioidaan opetuksen ja tuen järjestämisessä.
Oppimisvalmiudet ja vahvuudet, työskentelytaidot sekä erityistarpeet: Osioissa kuvataan oppilaan vahvuudet, voimavarat, oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet ja oppilaan oma näkemys ko. kohdista sekä millaisissa tilanteissa oppilaan vahvuudet tulevat esille, mikä toimii oppilaan kohdalla. Oppilaan työskentelytaidot, käyttäytyminen, oppitunnit, siirtymät, välitunnit, sosiaaliset taidot, poissaolot, jne. Ei kuitenkaan kuvata oppilaan henkilökohtaisia ominaisuuksia.
Oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet: Kuvataan oppilaan oppimiseen, työskentely- ja vuorovaikutustaitoihin sekä koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet. Opiskelun erityisiä painoalueita voidaan käyttää tehostetussa tuessa ja ne määritellään oppimissuunnitelmaan. Erityiset painoalueet muodostetaan opetussuunnitelmassa määritellyistä, oman vuosiluokan ydinsisällöistä. Tällöin oppilas pyrkii edelleen oman vuosiluokkansa tavoitteisiin.
Pedagogiset ratkaisut: tapa, jolla opetus järjestetään, tässä kuvaus opetusjärjestelyistä, kuten järjestetäänkö opetus erityisryhmässä ja/tai muun opetuksen yhteydessä. Koulun/alueen erityisopetuksen ryhmä, paja-luokka, polikliininen opetus, etappiluokalla, vammaisopetuksen ryhmässä, menetelmät, pedagogiset interventiot, joustavat opetusjärjestelyt, erityisopetus, tukiopetus jne.
Oppimisympäristöön liittyvät ratkaisut: fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista tekijöistä koostuvaa ympäristöä, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat esim. välineet/apuvälineet, opetuksen järjestämispaikka, koulussa, kirjastossa, osin kotona, verkkopohjainen oppimisympäristö jne.
Oppilashuollolliset ratkaisut: Mikä on mahdollisen koulupsykologin, kuraattorin ja terveydenhoitajan rooli.
Muut tukijärjestelyt: Oppilas tarvitsee tai ei tarvitse avustajapalveluita. Oppilas tarvitsee tai ei tarvitse tulkitsemispalveluita.
Tukimuodot: esimerkkejä eri tukimuodoista, kuten kuvataan miten ja missä oppiaineessa oppilas tarvitsee tukea. Oppimisympäristöön liittyvät tekijät: Näitä ovat työskentelypaikka (esim. edessä opettajan vieressä), apuvälineet, kommunikaation tukeminen, sermit, aktiivisyys, joustavat ryhmittelyt, kiinteät tai vaihtuvat, aikuisten määrä, pienennetty ryhmä, jakotunnit, samanaikaisopetus, yksilöopetus, pienryhmät tai palkitus. Tukiopetus; mitkä ovat tavoitteet, muoto, omalla äidinkielellä annettava tukiopetus, tavoitteet ja järjestäminen, kirjataan tuntimäärä ja kuka tukiopetusta antaa. Osa-aikainen erityisopetus: tavoitteet ja järjestäminen ja kirjataan myös tuntimäärät. Avustaja- ja/tai tulkitsemispalveluita: lisätietoja mahdollisesta avustajaresurssista ja avustajan rooli tukemisessa. Muut tukimuodot: läksykerho/tuki, muu kerhotoiminta, käyttäytymiseen ja tunne-elämään liittyvä tuki ja koulumatkoista sovitut asiat, ART, verso, KiVa-koulu,

hyve-kasvatus.
Yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa: kodin tarjoama tuki kirjataan, sovittu työnjako ja yhteydenpitotavat kodin ja koulun välillä. Voidaan mainita myös esim. mahdollinen tulkin käyttö.
Annettu tuki ja arvio vaikutuksista: Opettajat arvioivat tässä onko edellä mainittu koulun ja kodin (+muut tukitahot) antama tuki ollut oikein mitoitettua ja oikeanlaista. Miten edellä mainittu tuki on vaikuttanut oppilaan koulunkäyntiin? Mistä huomaat annetun tuen tehonneen? Mistä huomaat, jos tuki ei ole ollut riittävää?

(Vantaan ohjeistus pedagogisten asiakirjojen laadintaan 9.10.2016)

LIITE 4. Oppimissuunitelma

Oppilaan taustatiedot: Tuen vaihe, henkilötunnus, yhteystiedot, ym.
Koulunkäynnin tämän hetkinen kokonaistilanne: taustatietojen ja lapsen oppimishistorian ja koulunkäynnin historian kanssa. Diagnooseja ei kirjoiteta, vaan on tärkeää kirjata, miten jokin sairaus tai oireyhtymä vaikuttaa käytännössä oppimiseen ja/tai koulunkäyntiin ja miten tämä huomioidaan opetuksen ja tuen järjestämisessä.
Oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet: Kuvataan oppilaan oppimiseen, työskentely ja vuorovaikutustaitoihin sekä koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet. Tavoitteiden kuvaus tehdään nykytilanteen kuvauksen perusteella. Näitä pohditaan yhdessä vanhempien kanssa.
Muut pedagogiset ratkaisut: kuten, yhteistyö oppilaan ja huoltajien kanssa ja moniammatillinen yhteistyö.
Edistymisen seuranta ja arviointi: Oppilaan itsearvioinnissa kuvataan esim. kuinka oppilaan edistymistä seurataan ja arvioidaan? Oppilasarvioinnissa huomioitavat asiat, kuten arvioinnin periaatteet, eri toimijoiden vastuut arvioinnin toteuttamisessa, jos oppilasta opettavat myös muut opettajat, oppilaan mahdollisuus sanalliseen arviointiin sekä mahdollisuus monipuoliseen näyttöön. Oppimisvaikeuden huomiointi arvioinnissa ja miten oppilaan itsearviointia tuetaan.
Tukimuodot ovat samat kuin pedagogisissa arvioissa:
Annettu tuki ja arvio vaikutuksista: Opettaja arvioi tässä onko edellä mainittu koulun ja kodin antama tuki ollut oikein mitoitettua ja oikeanlaista. Miten edellä mainittu tuki on vaikuttanut oppilaan koulunkäyntiin? Onko annetun tuki tehonnut tai ollut riittävää? Tehostetun tuen oppilaan oppiainekohtaiset tavoitteet, sisällöt ja arviointi täytyy kirjata erikseen, jos oppilas opiskelee hetkellisesti painoalueittain.
Kirjataan arvio tukitoimien sopivuudesta ja riittävydestä, sekä oppilaan edistyminen hänellä määritellyissä tavoitteissa.

(Vantaan ohjeistus pedagogisten asiakirjojen laadintaan 9.10.2016).

LIITE 5. Kuvaavat tiedot

Muuttujat	N	M	SD
1. Koulumme oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssointi mahdollistaa kaikkien oppilaiden opiskelemisen lähikoulussa	167	3,8	1,2
2. Koen, että pystyn opettamaan ja tukemaan riittävästi oppilaita jotka tarvitsevat oppimisen ja koulunkäynnin tukea	167	2,7	1,1
3. Mielstäni oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt ovat läkimuutoksen (642/2010) myötä kehittyneet parempaan suuntaan	165	2,6	1,04
4. Luokkani oppilaiden huoltajat ovat tyytyväisiä koulumme antamaan opetukseen ja yksilöllisiin tukijärjestelyihin	165	3,8	0,71
5. Koulumme opetussuunnitelmaan on kirjattu täsmällisesti mitä tarkoittaa tehostettu tuki	165	3,9	0,91
6. Tiedän, milloin oppilas tarvitsee tehostettua tukea	166	4,2	0,83
7. Minulla on tarpeeksi resursseja ja aikaa tehostetun tuen oppilaalle	166	2,2	1,01
8. Oppimissuunnitelmaan kirjattu tuki toteutuu luokassani hyvin	166	3,0	1,07
9. Opetuksen eriyttäminen on helppoa luokassani	164	2,8	1,02
10. Koulussamme on sovittu selkeät toimintamallit oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen tukemiseen.	166	3,5	0,99
11. Kaikkien oppilaiden paras opiskelupaikka on heidän lähikoulunsa	166	2,3	1,2
12. Yleisen ja tehostetun tuen raja on mielestäni selvä	166	3,2	1,11
15. Tehostetun ja erityisen tuen raja on mielestäni selvä	166	3,3	1,12

	Lähikouluperiaate	Tuen toimintamallit	Tuen eri vaiheet	Tuen toimivuus
N	167	167	166	167
Skewness	.232	-0,511	-0,047	.050
std. Errors of skewness	.182	.182	.182	.200
Kurtosis	0,605	-0,15	-0,7	-0,526
Std. Error of Kurtosis	.361	.362	.362	.361

LIITE 6. Perustaitoseulojen käyttöönotto

Opetuslautakunta päätti perustaitoseulojen käyttöönotosta 27.8.2002 § 24. Perustaitoseulojen käyttöönottoa perusteltiin mm. seuraavasti: ”Oppimisen seurannan tavoitteena on antaa tietoa oppimisen onnistumisesta, ohjata oppijaa löytämään oma tapansa oppia ja kehittymään oppijana. Samalla opettaja saa tietoa oman työnsä suunnitteluun. Hyvin tehdyt seulonnot luotettavilla seuloilla paljastavat myös ne oppilaat, joiden oppimista tulee erityisesti seurata.” Perustelu on edelleen ajankohtainen. Yli kymmenen vuoden ajan toteutettua perustaitoseulojen tekemisen käytäntöä pidetään edelleen hyvänä tapana seurata oppilaiden oppimista. On kuitenkin esitetty toiveita muutoksista seuloihin ja niiden toteuttamiseen.

Aiemmassa päätöksessä määriteltiin, että lukutaidon kehittymisen seuranta toteutetaan 1.-6. luokilla vuosittain maaliskuussa tehtävällä ALLU:lla (Ala-asteen lukutesti) ja matematiikan osaamisen seuranta 1.-9. luokilla MAKEKO:lla (Matematiikan keskeisen aineksen koe) keväällä. MAKEKO:n tekeminen keväällä koettiin erityisesti 7.-9. luokilla kuormittavaksi, sillä kouluilla on tapana teettää muitakin valtakunnallisia kokeita silloin, samoin Opetushallituksen otantatutkimukset oppimistulosten seurantaan ja perusopetuksen toimesta toteutetut Oppimaan oppimisen tutkimukset tehdään keväällä. Niinpä MAKEKO on tehty alkusyksyllä, jolloin se on paitsi tuonut esille tukitoimia tarvitsevat oppilaat, antanut opettajalle tietoa myös siitä mistä asioista lukuvuoden matematiikan opetus kannattaa aloittaa.

Aiemmassa päätöksessä annettiin sivistystoimen johtajalle oikeus täydentää perustaitoseulatestistöä tarpeen mukaan. Organisaatiouudistusten ja sitä myötä tehtäväkuvien uudelleenmäärittelyjen seurauksena tämä päätösvalta on siirtynyt perusopetuksen johtajalle. Niinpä hänen päätöksellään on vanhentuneen MAKEKO:n rinnalla oppimistulosten seurantaan vuodesta 2007 voinut käyttää Niilo Mäki Instituutin tuottamia KTLT – Laskutaidon testi luokka-asteille 7-9, RMAT – testi matemaattisten valmiuksien seurantaan luokka-asteille 3-6 ja Banuca (BASic NUMerical and Calculation Abilities) on luokka-asteille 1–3 normitettu testi lukukäsitteen ja laskutaitojen oppimisvaikeuksien seurantaa. Viimeksi mainittu sopii paremmin alkuopetukseen, joten 3. luokka-asteella sitä ei juurikaan käytetä. Koska myös ALLU on vanhentunut, on syntynyt tarve saada myös sen rinnalle korvaavia seuloja. Tarkoituksenmukaista olisi, että koulujen käytössä on molempien seulojen tekemiseen valikko eri seuloista, joista koulut voivat valita sopivimman. Koulut voivat myös ehdottaa uusia seuloja valikkoon, perusopetuksen johtoryhmä päättää niiden hyväksymisestä.

Perusopetuksen johtoryhmä käsitteli perustaitoseulojen tekemistä kokouksessaan 13.5.2013 ja päätti esittää opetuslautakunnalle seuraavaa: seulojen tekoa jatketaan oppimisen seurantaan, seulat toteutetaan siten, että vähintään parittomien vuosiluokkien (1, 3, 5, 7 ja 9) aikana seurataan suomen kielen taitojen kehitystä ja vähintään parillisilla vuosiluokilla (2, 4, 6 ja 8) matematiikan taitojen kehittymistä. Koulut voivat tehdä molemmat seulat kaikilla vuosiluokilla. Lisäksi ensimmäisen luokan oppilaille tehdään syksyisin lähtötasoa matematiikassa ja suomen kielessä kartoittavat seulat/testit. Johtoryhmä piti myös tärkeänä, että koulussa ryhdytään tukitoimiin, mikäli seuloissa paljastuu puutteita osaamisessa. Koulujen tulee myös seurata tukitoimien onnistumista. Seulojen tuloksista laaditaan luokka- ja koulukohtaiset koonnit. Näin koulut voivat arvioida toimintansa tuloksellisuutta ja kehittää toimintaansa tarpeen mukaan. Kuntakohtaisia koonteja ei enää tehdä, vaan koulutuksen järjestäjän velvoitetta arvioida toimintaansa toteutetaan tutkimuksilla oppimaan oppimisesta. Johtoryhmä esittää myös, että syksyllä 2013 kutsutaan koolle työryhmä, jonka tehtävänä on kartoittaa olemassa olevien seulojen joukosta uusia vaihtoehtoja valikkoon. Lisäksi työryhmä tulee laatia Vantaan oma seula kumpaankin valikkoon.

Perusopetuksen johtajan esitys:

Päätetään

- a) jatkaa perustaitoseulojen käyttöä suomen kielen taitojen, esimerkiksi lukutaidon ja matematiikan taitojen oppimisen seurantaan siten että seulat tehdään joka vuosi seuraavasti: suomen kielen taidot vähintään luokilla 1, 3, 5, 7 sekä 9 ja matematiikan taidot vähintään luokilla 2, 4, 6 sekä 8; koulu voi halutessaan tehdä molemmat seulat vuosittainkin
- b) velvoittaa kouluja kartoittamaan ensiluokkalaisten osaaminen 1. luokan syksyllä
- c) velvoittaa kouluja ryhtymään tukitoimiin, mikäli seulojen avulla paljastuu puutteita oppilaan osaamisessa
- d) velvoittaa kouluja seuraamaan tukitoimien onnistumista mm. vuosittain tehtävien luokka- ja koulukohtaisten seulojen tulosten koontien avulla
- e) että elokuussa kutsutaan kokoon työryhmä valmistelemaan kaupungin omia seuloja sekä täydentämään kouluille tarjottavia seulavalikkoja jo olemassa olevilla hyviksi todetuilla seuloilla
- f) että koulut voivat esittää seulavalikkoon uusia seuloja, päätöksen niiden valikkoon hyväksymisestä tekee perusopetuksen johtoryhmä
- g) että edellä mainitut linjaukset astuvat voimaan 1.8.2013 alkaen.

Päätös:

Hyväksyttiin esitys.

Täytäntöön pano: hallintoyksikkö

ote perusopetuksen tulosalue ja peruskoulut

Lisätietoja:

Ulla Nurmi, 09 8392 2449, 0404 576 9241, etunimi.sukunimi@vantaa.fi

(-muutos opetuslautakunnan päätökseen 27.8.2002 § 24 / IK)